

Fátima Neide Freires

QUANDO A PREMISSA É PERSUADIR

a argumentação pela interlocução

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, na área de Ensino de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2002

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

F883q

Freires, Fátima Neide

Quando a premissa é persuadir: a argumentação pela interlocução /
Fátima Neide Freires. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: Maria Augusta Bastos de Mattos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Persuasão (Retórica). 2. Retórica. 3. Análise do discurso. 4.
Redação. I. Mattos, Maria Augusta Bastos de. II. Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos (orientadora)

Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Profa. Dra. Ana Luiza Marcondes Garcia

Prof. Dr. Paulo Roberto Ottoni (suplente)

Ao Marco, meu fiel interlocutor

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos, pelo total apoio e compreensão

À Tia Lenir, por despertar em mim o gosto pelo ensino

À Cooperativa Curso Pré-Vestibular DCE-Unicamp: primeiramente aos alunos, pela produção ilimitada de *cartas argumentativas*, as quais me motivaram a escrever este trabalho, e a todos os cooperandos, em especial à equipe de redação 99-2000 (Ana Maria, FabiFlor, Gisla, Janas, Jurns, Lujan, Natália, Sô, Sinara e Vanessa), unida nas dificuldades e vitórias de nossa profissão

Aos meus mestres do IEL: Wanderley, Ilari, Sírío, Guta, Lúcia Bastos, Maria Laura, Raquel, Paulo Ottoni, Jonas, Angela Kleiman, Inês Signorini, Rosa, Eric... e tantos outros que contribuíram para a minha formação acadêmica neste instituto

Ao CEDAE (Centro de Documentação Cultural “Alexandre Eulálio”), pela amizade das funcionárias e amigas e pela inspiração à pesquisa que o próprio local proporciona

Ao Gio, meu grande amigo e paciente revisor

À Lu Dias, pelas boas conversas e incansáveis sugestões a este trabalho

Muito, muito especialmente à minha orientadora Guta, por todo o trabalho nas leituras e sugestões desta dissertação, e também pela paciência, compreensão, amizade

SUMÁRIO

I – Introdução	1
II – O ensino de redação e o vestibular	5
II.1 – O vestibular da Unicamp	7
II.2 – O texto persuasivo-argumentativo	9
II.2.1 – A coletânea de textos para a carta argumentativa	12
II.3 – A interlocução na carta argumentativa	13
III – Escrita e Interpretação	17
III.1 – A compreensão de gênero e o ensino escolar	21
III.2 – Leitura	25
III.3 – Uma Teoria da Argumentação	28
III.4 – Persuadir e Convencer	32
III.5 – O auditório	33
III.5.1 – O auditório universal	34
III.5.2 – O auditório particular	37
III.6 – As premissas da argumentação	41
III.6.1 – Os valores	42
III.6.2 – As hierarquias	44
III.6.3 – Os lugares	45
IV – A tarefa da escrita no vestibular	47
IV.1 – Anunciando o corpus	49
IV.2 – Uma experiência próxima à do vestibular	50
IV.3 – Análise dos dados	71
V – Conclusão	90
VI – Bibliografia	93

RESUMO

O foco central desta pesquisa foi a verificação do poder de persuasão que aparece na carta argumentativa voltada para o vestibular, fundamentada no modelo teórico de argumentação proposto por Perelman & Olbrechts-Tyteca em seu *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*.

Procurei, além de enfatizar a distinção feita pelos autores sobre os atos de *persuadir* e *convencer*, também adotar a definição que os autores propõem de *auditório*. Por fim, utilizo algumas das premissas da argumentação propostas neste *Tratado* e que visam a provocar ou a incrementar a “adesão dos espíritos” às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão.

Lembrando que não é apenas o interlocutor quem precisa ser persuadido da argumentação presente nas cartas argumentativas, mas um “segundo” leitor, que participa ativamente do processo de persuasão e é quem acaba por julgar a argumentação utilizada, procurei mostrar, seguindo algumas das *premissas da argumentação* propostas por Perelman & Olbrechts-Tyteca, quais as estratégias utilizadas pelo aluno para conseguir a “adesão de espíritos”, particularizando a **interlocução** presente em toda carta. Na correção do vestibular este segundo leitor corresponde à figura do corretor, e nas redações de alunos, em sala, à do professor.

Volto então à questão do tópico anterior: os examinadores das cartas argumentativas produzidas pelos alunos no vestibular encarnam *necessariamente* o auditório universal, uma vez que o *grupo* a que pertencem (professores, corretores) não corresponde ao mesmo grupo a quem são destinadas as cartas. Neste sentido, conforme indicada inicialmente a diferenciação entre os atos de *persuasão* e *convencimento*, em que se optou por chamar “persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional”, seria possível pensarmos, então, que o interlocutor da carta *deve* ser **persuadido**, já o professor ou o corretor, pertencente ao auditório universal, **convencido**.

No entanto, os próprios autores admitem que “a distinção entre diversos auditórios é muito mais incerta, e isso ainda mais porque o modo como o orador imagina os auditórios é o resultado de um esforço sempre suscetível de ser retomado”. O aluno sabe que, na situação de produção de redações voltadas para o vestibular, estas alcançam um *único leitor*, ou pelo menos um único grupo: o corretor. Disto podemos supor que o próprio aluno não tem como certo o seu auditório, e, em muitos momentos da produção escrita dele, fica clara esta dúvida, quando, ao invés de carta, por exemplo, ele acaba por escrever uma dissertação e “esquece” completamente a interlocução obrigatória para esse gênero ou as premissas de uma argumentação que pretende persuadir.

Este trabalho analisa apenas um dos três tipos de texto oferecidos ao candidato no vestibular: **a carta argumentativa**. Nas cartas que analiso, é possível interpretarmos de outra forma o que é imediatamente visto como desnecessário, repetitivo. Perelman (1996) ressalta que a argumentação visa a provocar ou a incrementar a “adesão dos espíritos” às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de

persuasão. Enquanto o **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal, o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor, por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados.

Dito isto, podemos ver, então, que alguns dados aparentemente “vazios” presentes na maioria das cartas produzidas em situação de vestibular, na verdade, estão carregados de informação, de particularidades de cada autor/aluno, e estas informações são fundamentais para o próprio cumprimento da tarefa do candidato neste tipo específico de texto: **a persuasão**.

Nas cartas analisadas, as **marcas de interlocução** evidenciam esta tarefa. Na situação específica de vestibular, o gênero *carta* se altera, pois passa a ser avaliado como um outro texto que não a carta argumentativa (ou o “texto persuasivo”), como normalmente é reconhecida em qualquer edição pública (jornais, revistas etc.), mas um novo gênero voltado única e exclusivamente para o vestibular, em que apenas o convencimento, como ocorre na avaliação das dissertações, parece ser considerado.

I - INTRODUÇÃO

Já estive me perguntando se em algum momento da minha vida eu pensei em escrever algo que jamais fosse ser lido por alguém. Não que não houvesse quem não quisesse ler, ao contrário, não faltavam leitores para os meus rabiscos, e na verdade esta era a minha preocupação: será que eu conseguiria escrever algo para um único leitor, e que esse, necessariamente, fosse eu? Creio que já no famoso “diário” da adolescência e na posterior “agenda”, estas questões me intrigavam: de que forma eu deveria escrever, além de utilizar os tantos “códigos” que criamos, para que, caso os meus (e somente meus!) textos caíssem em mãos alheias, não fossem interpretados de maneira suspeita, ou errônea? Era um risco que corria. Comecei a me preocupar tanto com o controle do dizer e do interpretar o dito, que meus textos ora se resumiam a um sorriso, em que, numa leitura posterior, eu nada recuperava, pois já não me lembrava do significado, ora viravam verdadeiros relatos de página e meia, lidos e relidos com toda atenção aos detalhes, para que em nenhum momento eu pudesse estar dizendo algo a mais do que ali estava escrito. Um tanto ingênua, minha saída. Nos sorrisos ou nos extensos relatos eu dificilmente controlaria as hipóteses do meu leitor; o que eu fazia era desconsiderá-lo, mesmo sabendo que ele poderia vir a ler meus textos. As poucas palavras, o cuidado extremado com as explicações, acabaram por me irritar, até perceber que não era a presença desse meu possível leitor, mas a ausência de um interlocutor conhecido, que me incomodava. Eu queria, sim, que alguém lesse o que eu acabava de escrever, mas que acreditasse na veracidade do que estava escrito, que se convencesse de que ali no papel estava não só a minha fala, e a descrição do meu comportamento, como a minha própria imagem.

Sem ter total consciência do que realmente me perturbava quando escrevia “para mim mesma”, comecei a procurar um leitor mais próximo, e daí fui obrigada a mudar o texto: somente a **carta** me possibilitaria esse leitor tão imediato, esse tão solidário amigo que é o interlocutor. Escolhi alguns interlocutores, tarefa difícil, pois até hoje não sei por que crescemos com a idéia de que só devemos escrever a amigos, assim como nunca devemos falar a estranhos... De qualquer forma, sentia que podia transpor essa regra, e percebi que não só devemos falar a estranhos como também escrever a eles. É óbvio que o assunto que tratasse com meu amigo já não seria o mesmo com meu ilustre desconhecido. O problema agora era outro: não havia, com o meu interlocutor, uma proximidade como há entre amigos ou entre amantes; mesmo assim não achei necessário total distanciamento deste só porque eu não o conhecia. Não ficava satisfeita com a formalidade de uma carta como a bancária, por exemplo, onde só se altera, no envelope, o destinatário, (que, para o remetente, é apenas uma questão de artigos que definem o gênero).

Na preocupação de escrever para uma pessoa que não conhecia, notei que precisava de uma rápida explicação ao meu interlocutor do motivo que me levava a escrever a ele e do assunto que iria tratar. Percebi que precisava me apresentar, para que soubesse quem eu era, afinal, não nos conhecíamos. Num passo seguinte, achei necessário ainda mostrar a ele que, apesar de não nos conhecermos de fato, eu tinha idéia de como ele era; afinal, já construía hipóteses, a partir de suas afirmações ou de sua imagem pública. Pronto, já estávamos apresentados um ao outro, agora era só falar... Durante o discurso, na tentativa de convencimento do meu interlocutor sobre as minhas idéias, e no levantamento de possíveis equívocos destacados nas dele, notei que alternavam os momentos em que procurava me aproximar e aqueles em que procurava me distanciar mais dele, de acordo com minha argumentação. Na despedida, por mais que eu tivesse discordado de sua

posição, não poderia ser seca, como se ainda não nos conhecêssemos, ao contrário: se a idéia era convencê-lo a concordar comigo, jamais poderia ser tão distante; testei uma certa familiaridade, ou uma sugestão de acordo, até. Teria dado certo? Consegui de fato persuadir o meu interlocutor? Estas respostas ainda não obtive por completo, e são elas que buscarei nos textos selecionados para análise. Já não falo das minhas cartas, propriamente, mas de uma situação semelhante: a carta argumentativa apresentada aos candidatos como um dos temas do Vestibular da UNICAMP.

O foco da minha pesquisa é o seguinte aspecto: não é apenas o interlocutor quem precisa ser persuadido, mas um “segundo” leitor, este que, embora esteja fora da relação remetente-destinatário, participa ativamente do processo de persuasão e é quem acaba por julgar a argumentação utilizada. Particularmente nas redações de alunos na correção do vestibular da Unicamp, este segundo leitor corresponde à figura do corretor e em sala de aula, à do professor.

Ao verificar o poder de persuasão que aparece na carta argumentativa, isto é, a maneira como o aluno ou o vestibulando utiliza os recursos dados para a elaboração da carta, por exemplo, a construção da “imagem do interlocutor” e da “máscara” - da qual falaremos em um outro momento -, dada a polêmica estabelecida no tema e nos textos apresentados para apoio, enfim, o uso de recursos considerados como ferramentas necessárias para a produção desse texto tão particular, estarei verificando, num primeiro momento, os movimentos feitos pelos alunos para a produção de uma carta argumentativa voltada para o vestibular.

Num segundo momento, lançarei mão da teoria da argumentação para verificar como as premissas da argumentação, tais como nos apresentam Perelman e Olbrechts-Tyteca no *Tratado da Argumentação* estão presentes nos textos analisados Particularizarei,

para tanto, as passagens com marcas evidentes de interlocução entre o aluno e seu interlocutor previamente definido. Nos exemplos retirados desses textos, é facilmente percebida, por exemplo, a emoção com que eles se remetem ao interlocutor, que varia da raiva e indignação a ele até à certeza de ter cumprido uma função digna, proporcionada por um sutil acordo ao final da carta.

É preciso que fique claro que estarei observando a capacidade do aluno em fazer com que o professor ou corretor reconheça a validade do que foi discutido ao final da leitura da carta, dado que a produção das redações no contexto do vestibular ou escolar é a mesma: o aluno, embora tenha um interlocutor definido e, portanto, se dirija a ele, não terá o seu texto lido de fato por este interlocutor, e sim pelo corretor ou professor. Estes, sim, *devem* ser persuadidos.

II - O ENSINO DE REDAÇÃO E O VESTIBULAR

O percurso da teorização sobre a escrita, nos últimos 20 anos, no Brasil, revela um curioso avanço de investigação da aquisição e ensino de escrita, realizada pelos meios acadêmicos, marcada por preocupações explícitas de ordem pedagógica. Estes estudos, que alcançaram as faculdades de Letras, questão tradicionalmente da área de Educação (Geraldi, 1996), resultaram em propostas metodológicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, e aparecem como uma necessidade que a academia se impõe de defender a função social de que supostamente deve estar investida.

Embora o meu foco de pesquisa aqui não sejam as crianças em fase inicial de escolarização, é possível perceber que o ensino de escrita de redações escolares ganhou atenção especial também nos períodos avançados da escolaridade, particularmente no Ensino Médio: desta vez a preocupação estaria voltada exatamente para os vestibulares de universidades públicas ou privadas que incluíam em suas provas a redação.

Após terem sido detectadas falhas graves na produção escrita dos alunos de graduação no curso de Letras na Unicamp, na década de 70, havia ainda uma série de circunstâncias que impediam que o reconhecimento dos problemas de produção escrita na universidade ganhasse a generalidade que merecia. Falava-se em “rebaixamento da qualidade do ensino em todos os níveis” mas raramente se demonstrava esse “rebaixamento” por uma via interna ao próprio processo de aprendizado e ao produto desse processo; não faltavam motivos de base para se suspeitar da qualidade do ensino do país, mas ainda faltava examinar que tipo de aluno as escolas, de todos os níveis, mesmo superior, estavam formando (Pécora, 1989).

No final desta mesma década, um estudo com 1500 redações de vestibulandos da FUVEST 78 – 5% do total de redações deste vestibular – demonstrou a mesma preocupação anterior, isto é, não era exatamente o vestibular que estava em foco mas as implicações trazidas por ele e que punham à mostra toda a problemática dos ensinos de *1º e 2º graus* (Ensinos Básico, Fundamental e Médio). Segundo a pesquisadora, as noções de textualidade, coerência e coesão conduziram as observações que estavam voltadas fundamentalmente para o tipo de discurso produzido pelos jovens vestibulandos, cuja faixa etária predominante situava-se entre 19 e 22 anos. O que se verificou neste estudo foram vestibulandos que, ao produzirem seus textos, não se instauravam como sujeitos de sua própria linguagem, posto que “produziam o texto-clichê que traduz antes um falso ideário de vida escolar, familiar, social-ideário esse que é de todos e de ninguém.” (Rocco).

Ainda nas palavras da pesquisadora:

“Os vestibulandos, além de criarem os textos clichês que talvez sejam exigidos deles pelo próprio sistema escolar que os ‘educa’, cometem falhas muito graves que nos levam a pensar estarem eles momentaneamente, conjunturalmente, muito aquém da faixa de desenvolvimento mental em que deveriam, pela idade, se situar, pelo menos no que se refere à linguagem escrita. Os registros de sua fala circunscrevem-se, mesmo quando corretos, mais àquela narração despojada de detalhes e observações, extremamente linear, muito própria da criança pequena que apenas registra, coordenando, justapondo certas realidades, sem estabelecer entre elas as necessárias relações lógicas de tempo, causa, consequência, oposição, fim, entre outras.”

Quase trinta anos depois o problema da deficiente formação escrita de redações escolares de alunos parece persistir; a experiência como corretora das redações produzidas por alunos de todo o Brasil no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, me revelou um

país absolutamente carente nesta área e com urgente necessidade de reforma educacional. Mesmo com relação aos exames vestibulares, também algumas falhas são apontadas quanto à elaboração da prova. A recente divulgação do caso de um semi-analfabeto aprovado no vestibular da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, e a subsequente portaria baixada pelo ministro da educação, obrigando todos os vestibulares a aplicar uma prova de redação exemplificam essas falhas. Fica novamente a impressão de que é apenas no vestibular que se começa uma mudança pela melhoria na educação do país, no sentido de se obter jovens que *saibam escrever*.

II.1 – O VESTIBULAR DA UNICAMP

A Universidade Estadual de Campinas assumiu, na década de 80, a responsabilidade pela realização do seu próprio vestibular, definindo também concepções que passariam a nortear, a partir de então, a confecção dos instrumentos de avaliação utilizados na seleção daqueles que viriam a ser os alunos dos seus vários cursos.

A opção consciente por um novo tipo de vestibular que não incluía testes com alternativas pareceu estar vinculada à explicitação do perfil de aluno desejado por esta universidade. Mais do que um aluno que demonstrasse capacidade de memorização e repetição acrítica de informações adquiridas ao longo de pelo menos onze anos de ensino (fundamental e médio), a Unicamp passou a buscar aquele aluno “capaz de organizar suas idéias, de estabelecer relações, de interpretar dados e fatos e de elaborar hipóteses explicativas para conjuntos de dados relativos a quaisquer áreas do saber”, (*Manual do Candidato ao Vestibular Unicamp*); nesse contexto, atribuiu à prova de Redação um peso

inédito na história dos vestibulares nacionais de universidades públicas: 50% na 1ª fase do Vestibular Unicamp.

A experiência pessoal como corretora das redações desta universidade fez-me perceber que a prova de redação não procurava avaliar simplesmente a *capacidade de escrever* sobre determinado tema, ou o conhecimento da modalidade culta da língua. O pressuposto básico é o de que, muito mais do que isso, essa prova avaliasse as habilidades que o perfil de aluno/Unicamp define como condições necessárias para o bom desempenho em qualquer curso das áreas de Ciências Exatas, Humanas e Biológicas.

É natural que a produção de um texto escrito que possa vir a se constituir em espaço de avaliação das habilidades já definidas pressupõe uma atividade anterior de leitura e/ou elaboração de dados e argumentos. Por esse motivo, a Unicamp faz acompanhar cada um dos três temas propostos de uma **coletânea de textos** que fornece informações e perspectivas acerca de cada tema específico. “É importante ressaltar que nessa prova o que se solicita dos alunos é muito mais uma reflexão sobre um determinado tema, apresentada sob forma escrita, do que uma simples redação vista como um episódio circunstancial de escrita. Procura-se assim, com a introdução da coletânea, criar um contexto favorável à alternância necessária dos papéis de leitor/escritor presente em qualquer situação real de interlocução via modalidade da língua” (Abaurre, M.B. & Charnet, E. M.).

Espera-se, portanto, que o aluno saiba usar adequadamente estes textos de coletânea que acompanham cada tema, de acordo com aquele que ele próprio irá escolher. Dentre os três tipos de texto oferecidos na prova de Redação do Vestibular Unicamp temos a dissertação, a narração, e o texto persuasivo-argumentativo (ou a carta argumentativa).

II.2 – O TEXTO PERSUASIVO-ARGUMENTATIVO

Além de uma dissertação e de uma narrativa, a prova de Redação do Vestibular Unicamp propõe também um texto persuasivo-argumentativo, que sempre tem aparecido sob a forma de *carta argumentativa*, e por isso esta será também umas das denominações utilizadas neste trabalho.

O que diferencia a proposta da *carta argumentativa* da proposta da dissertação é o tipo de argumentação que caracteriza cada um desses tipos de texto. O texto dissertativo é dirigido a um interlocutor genérico, universal, ao passo que a carta argumentativa pressupõe um interlocutor específico para quem a argumentação deverá estar orientada. Essa diferença de interlocutores deve necessariamente levar a uma organização argumentativa diferente, principalmente porque, no texto persuasivo-argumentativo, a intenção é, como o próprio nome indica, a de persuadir um interlocutor específico. No tópico **III.4** discutirei o sentido de *persuadir* – em conflito com *convencer*-, apresentado por Perelman & Olbrechts-Tyteca, e adotado nesta dissertação.

O interlocutor específico, ou *destinatário*, é sempre determinado na prova do vestibular Unicamp, e corresponde, geralmente, a uma figura pública, reconhecida pela importância no cenário social, político ou econômico brasileiro; a *familiaridade* na escolha do(s) interlocutor(es) aparece como forma de facilitar, ao candidato, que construa uma imagem condizente da pessoa a quem ele irá dirigir sua argumentação. Daí minha atenção, neste trabalho, às *premissas da argumentação* de que falam os autores no *Tratado da Argumentação*.

Além de construir a *imagem do interlocutor*, é natural que o candidato se “apresente” a ele, uma vez que o texto persuasivo pedido na prova é uma **carta** e, nas cartas, sempre sabemos quem são as pessoas que ali atuam, ou seja, tanto o remetente como

o destinatário. No entanto, numa situação de vestibular, em que os candidatos tornam-se *anônimos* ou transformam-se apenas em “números”, a identificação real de quem escreve (nome, endereço, número de inscrição no vestibular, etc.) não é permitida, por isso a exigência, ao final da carta, de que assinem apenas com as iniciais de seu nome. Por outro lado, dificilmente estas informações, isoladamente, teriam algum valor argumentativo. É preciso algo mais que de fato tenha força persuasiva no momento em que o candidato apresente a sua argumentação, exigência, aliás, para a própria definição do interlocutor. Esta imagem geralmente criada que o aluno faz de si mesmo é denominada *máscara*. É como se o candidato perguntasse “quem” ele deve ser, ou seja, “que discurso” ele deve adotar para de fato conseguir persuadir o seu interlocutor; é encontrado, por exemplo, cartas em que ele adota o discurso de um médico, de um engenheiro, de um advogado para a partir dessa imagem elaborar um discurso convincente e de acordo com a *máscara* criada.

O vestibular Unicamp 2001 pediu como tarefa para a carta argumentativa que o aluno vestisse essa *máscara* quando se dirigisse ao menino cubano Elián, único sobrevivente de um naufrágio, no qual perdeu sua mãe, durante uma tentativa de fuga de Cuba para os Estados Unidos, em 2000. O candidato teria que assumir a postura de um dos três remetentes: o juiz que decidiu pela volta do garoto a Cuba; um parente que lutou por sua permanência nos EUA; ou o pai de Elián, que lutou por seu retorno a Cuba. Um elemento fundamental neste tema foi a exigência da utilização de um remetente “construído” (*máscara*) cuja caracterização deveria auxiliar o desenvolvimento argumentativo do texto. Sendo assim, da escolha de uma das três perspectivas, inconciliáveis, dependeria o uso que o candidato deveria fazer do texto da coletânea, demonstrando sua capacidade de persuadir e de incorporar criticamente os diferentes modos de encarar a situação. As razões, públicas e privadas, que alimentavam as

convicções dos principais atores envolvidos no caso Elián (o pai cubano do menino; seus parentes, dissidentes anti-castristas radicados em Miami; a justiça americana) são de ordem muito diversa, traduzindo inclusive concepções de mundo antagônicas, posições ideológicas em confronto, concepção e valorização diversa das liberdades individuais, das desigualdades sociais, dos direitos e necessidades humanas, tanto psicológicas quanto materiais.

Neste sentido, considerar o contexto político-econômico do caso era fundamental para ponderar e argumentar em favor da opção escolhida. Se o candidato escolhesse a figura do pai, deveria defender, de alguma forma, a posição do regime castrista, além de combater o estilo de vida levado em Miami (consumista, capitalista etc). Se o remetente escolhido fosse um parente radicado em Miami, o candidato deveria mostrar os benefícios inerentes ao sistema político vigente nos EUA, que tende a possibilitar maior liberdade, mais bens e/ou facilidades e comodidades etc. e argumentar contra o texto de Salman Rushdie [coletânea dada] que se posiciona contra o comportamento dos parentes de Miami. Já o juiz poderia expressar certa neutralidade diante do caso, ponderando os prós e contras e invocando o argumento de que a responsabilidade pela educação dos filhos, pela lei americana, cabe aos pais, até decidir pela volta do menino a Cuba.

Embora o foco dessa proposta vestibular seja um determinado tipo de argumentação, o fato de que o contexto criado para esse exercício é o de uma carta implica também algumas expectativas quanto à forma do texto: é necessário estabelecer e manter a **interlocução**, além, é claro, de **argumentar de forma a persuadir o interlocutor**. São, pois, estes dois aspectos da carta argumentativa a serem analisados nesta dissertação: a interlocução e a argumentação.

II.2.1 – A COLETÂNEA DE TEXTOS PARA A CARTA ARGUMENTATIVA

A coletânea de textos que acompanha a carta argumentativa caracteriza-se por apresentar argumentos, opiniões, pontos de vista, freqüentemente sobre assuntos polêmicos e de grande repercussão nos meios de comunicação. Enquanto na coletânea da dissertação as fontes dos fragmentos costumam ser diversificadas, tais como jornais, revistas, livros etc., ou seja, costumam trazer vários aspectos que devem ser levados em conta na discussão de uma questão específica, a coletânea da carta argumentativa caracteriza-se muito mais pela explicitação de um ponto de vista (ou de pontos de vista conflitantes) a respeito de um assunto polêmico. Dessa forma, esta coletânea constitui-se fundamentalmente de textos extraídos de alguma(s) dessas fontes: cartas enviadas aos órgãos de imprensa, depoimentos pessoais, artigos assinados etc., enfim, textos que demonstram a intenção clara, por parte de seus autores, de polemizar sobre determinado assunto.

Existe alguma semelhança entre as coletâneas da dissertação e da carta - e isso ficou ainda mais evidente nos últimos três anos, quando a Unicamp adotou, em sua primeira fase, o vestibular temático - na medida em que, na proposta dissertativa, também aparecem, às vezes, textos extraídos das mesmas fontes que compõem a coletânea da carta argumentativa. A grande diferença está, na verdade, no uso que deve ser feito dos argumentos em um e em outro caso: sem levar, necessariamente, em conta a autoria das idéias, no caso da dissertação; e necessariamente considerando *o autor* ou *o grupo* a que pertença, tomando-o como interlocutor explícito, no caso da carta argumentativa. Sobre esse interlocutor específico voltarei a falar quando apresentar a concepção de *auditório particular* de Perelman & Olbrechts-Tyteca.

II.3 –A INTERLOCUÇÃO NA CARTA ARGUMENTATIVA

Sempre que escrevemos uma carta a alguém, seja ela de qual natureza for - uma carta de amor, uma carta histórica, uma carta política – devemos sempre nos dirigir a um interlocutor específico ou a um grupo representado por este. Nas cartas argumentativas do vestibular ou em qualquer outra cuja tarefa seja convencer o interlocutor sobre determinado assunto, é preciso manter a *interlocução*. Não se trata meramente de saber usar fórmulas epistolares (“Prezado Senhor, vocativos, cumprimentos finais) mas sim de saber como é o interlocutor e pesar os argumentos que o sensibilizem. Neste sentido, há uma preocupação com a escolha de termos – ora para ser mais incisivo, ora para ser mais brando – e com a escolha de argumentos – aqueles que se supõe mais eficazes de acordo com o destinatário:

Para o Sereníssimo Senhor D. José, Arcebispo de Braga

Sereníssimo Senhor. Havendo chegado à notícia de Sua Majestade as muitas desordens e inquietações que há nessa cidade e no governo da sua Diocese, causadas pelos irregulares procedimentos de V. A., e motivados pela ambição e maldade do seu Estribeiro; e querendo o mesmo Senhor evitar a continuação destes danos, sem faltar à sua Justiça, nem desacreditar a V.A., é servido ordenar que dentro de oito dias se retire V.A. para fora da cidade, em distância de três léguas, com o pretexto de visitar várias igrejas da Diocese, pelas quais viajará, a fim de que sua ausência nunca pareça extermínio, sem embargo de não tornar para Braga até que tenha licença, conservando porém em seu nome e debaixo da sua direção todo o governo do Arcebispado. E quanto ao seu Estribeiro, é Sua Majestade servido que V. A. o faça conter dentro das faculdades do seu emprego, se quiser conservar-se nele e evitar que o seu Rei o castigue.

Com esta ocasião de desgosto, tenho a honra de pedir a V. A. a sua bênção, e muitos empregos de servir a pessoa de V. A., que Deus guarde com feliz saúde por mui dilatados anos.

Lisboa, no Paço, a 3 de Junho de 1748.

Alexandre de Gusmão

Para se construir uma argumentação de modo que ela atinja o interlocutor, não basta contrapormos os nossos próprios argumentos aos argumentos apresentados. Trata-se quase de “desmascarar” o que embasa a argumentação do outro. Ao percebermos a linha de raciocínio do interlocutor, precisamos explicitá-la e rebatê-la. Não se trata também de um embate de opiniões: para ser eficaz como argumento, uma opinião tem que ser embasada, já que uma discussão só consegue sair do nível de mero enfrentamento de interlocutores no momento em que uma opinião se transforma em argumento. Nesta tarefa de persuasão a *interlocução* deve, portanto, estar presente em toda a carta.

Ao Marquês de Niza

1648 – junho 22

Exmo Sr. – Posto que em terra de hereges também cá nos chegou o jubileu, a que não faltou concurso nesta nossa igreja, mas eu não poderei negar que devo muito ao jubileu de Paris, pois nos dias dele me vejo confirmado na graça de V. Exa., em que não falo mais palavra, pois V. Exa. me manda, nem quero ser chocalheiro.

Hoje levou o Senhor Embaixador um memorial ao Presidente da semana, e Mr. Brasset nos disse que amanhã havíamos de ter conferência; assim que, virão muito a tempo os quinze mil cruzados, e todo o mais dinheiro com que V.Exa. nos quer

socorrer. Queira Nosso Senhor que não venha do Brasil alguma nova que mude as esperanças e os pareceres, que geralmente estão inclinados à paz. (...)

Ontem escrevemos a S.M. e eu lhe enviei a carta de D. Vicente. Em V.Exa. escrever sobre aquele ponto faz V.Exa. o que deve ao serviço de S.M., mas eu creio bem e verdadeiramente que semelhantes cartas não só não hão-de ter resposta mas nem hão- de ser lidas. Muito folgamos de ver as cópias do governador do Brasil, nas quais o vejo falar como soldado da Índia, e não quisera que entrara desprezando o inimigo e suas fortificações. Dê-lhe Deus melhor sucesso que a Diogo de Mendonça, que também entrou com a mesma confiança.

A “Confissão do Imprimor”, como tinha nome de confissão, foi proibida pelos Estados, coisa desusada na liberdade destes países, e assim não se acha fàcilmente; anda-se fazendo diligências; se vier irá neste correio, e se não, não faltará no outro. Também saiu a “Absolvição” em flamengo, espera-se que saia traduzida e irá também.

Não posso acabar de entender que tenha implicação semana de jubileu com letras de Roma, e assim seja V.Exa. servido de que venha em todo o caso a carta do Padre Nuno. Guarde Deus a V. Exa. muitos anos como desejo.

O capítulo que segue é o que foi riscado no correio passado.(...)

António Vieira

Haia, 22 junho 648.

As cartas acima foram escritas em situações bastante peculiares, caracterizando-se hoje como documentos históricos. Padre Vieira, em 1648, e Alexandre Gusmão, exatamente um século depois, mostram claramente além de um assunto a ser tratado com

seus interlocutores, também marcas explícitas da existência desses interlocutores, seja na referência direta ao nome deles ou na de suas falas e ações passadas. Na maioria das *cartas* do vestibular nem sempre essa interlocução é evidente, o que faz com que se perca o traço marcante desse gênero. No entanto, quando o são, muito se tem do verdadeiro objetivo das cartas argumentativas: a persuasão.

III– ESCRITA E INTERPRETAÇÃO

O presente capítulo faz um breve resgate das teorias sobre a linguagem que, nos últimos anos, trouxeram grandes contribuições para o estudo da leitura e interpretação, e impulsionaram os estudos sobre a argumentação.

Algumas limitações da linguagem escrita, como o tom e o contexto em que a fala foi enunciada, contribuíram para as revoluções conceituais associadas com a cultura letrada. Foi com o surgimento da Pragmática que o estudo do discurso, e em decorrência, o da argumentação ou retórica, passou a ocupar um lugar central nas novas pesquisas sobre linguagem. Essa preocupação teve início no momento em que se passou a incorporar a enunciação ao estudo dos enunciados lingüísticos, o que deu origem à Teoria da Enunciação.

A teoria dos “atos de fala” de Austin traça uma distinção entre o ato locucionário (o que é dito ou assertado) e a força ilocucionária (como o falante queria que fosse entendido o que disse, como afirmativa, promessa, ordem, declaração ou expressão de um sentimento). Todas as expressões orais são compostas do que é dito e de alguma indicação sobre como interpretar algo – como afirmação, pergunta, ordem, promessa etc. A escrita, porém, se só captar o que é dito, não representa essa indicação. O modo de entender fica insuficientemente especificado, portanto, torna-se questão fundamental na interpretação de textos escritos e um problema crucial na sua elaboração.

Assim que reconhecemos a força ilocucionária de um texto como a expressão de uma intencionalidade pessoal, os conceitos que representam o modo como um texto deve ser interpretado fornecem exatamente os conceitos necessários para a representação da mente. A teoria da mente não passa, segundo Searle, de um conjunto de conceitos mentais

(crenças, intenções e desejos) que corresponde à expressão da força ilocucionária das enunciações. O que são as *crenças*? São o estado em que se encontra a pessoa ao afirmar sinceramente alguma coisa. O que são as *intenções*? São o estado em que se encontra a pessoa ao prometer sinceramente agir de uma certa maneira. E o que são os *desejos*? São o estado em que se encontra a pessoa quando pede algo sinceramente. Os estados mentais são simplesmente as condições de sinceridade para os atos de fala. Seguindo este raciocínio, temos que uma descrição das maneiras de dizer as coisas é uma descrição dos modos como pensamos sobre elas.

Um ato de fala, portanto, é um ato intencional destinado a expressar um certo conteúdo proposicional com uma certa força ilocucionária. Esses atos pressupõem um conjunto de condições que devem ser obedecidas para que o ato de fala sirva como representação adequada da intenção do falante. Por outro lado, o conhecimento dessas condições pode ser explorado pelos falantes para produzir atos de fala indiretos – o que Grice chamou de “*implicaturas conversacionais*”: segundo o autor, essas condições representam um conjunto de máximas que exploram o pressuposto de que os enunciados não só exprimem proposições como também se inserem em uma atividade social cooperativa, orientada para determinados objetivos e podem transmitir mais do que dizem efetivamente.

No entanto, esse “dizer a mais” não é uma opinião partilhada por todos os estudiosos da linguagem; alguns autores nos apresentam a leitura como uma “atividade utópica”, por esta não poder ser uma ação cumprida no desenvolvimento do seu exercício e por ter que se contentar com aproximações contraditórias do propósito inicial.

“Assim, ler começa por significar o projeto de entender plenamente um texto.

No entanto, isto é impossível. Somente cabe, com um grande esforço, extrair uma

porção mais ou menos importante do que o texto pretendeu dizer, comunicar, declarar, mas sempre ficará um resíduo 'ilegível'. É, em compensação, provável que, enquanto fazemos esse esforço, leiamos, ao mesmo tempo, no texto, isto é, entendamos coisas que o autor não quis dizer, e, no entanto, tenha 'dito', tenha-nos presenteado involuntariamente, mais ainda, contra sua decidida vontade.” (ORTEGA Y GASSET)

Daí saíam formalizados, segundo este autor, dois princípios:

- a) Todo dizer é deficiente – diz menos do que quer.
- b) Todo dizer é exuberante – dá a entender mais do que quer.

A análise de Grice põe em evidência o problema central da interpretação: como se pode recuperar a força ilocucionária de um enunciado quando ela não está especificada lexicalmente, ou se é objeto de uma especificação enganosa? Na escrita, não só as relações entre as idéias devem ser lexicalizadas, mas também a atitude do escritor com respeito a essas idéias, já que se perdem o acento e a entonação que as caracterizam no discurso oral. Interpretar textos escritos e escrever esses textos exige que os aspectos da interpretação tratados por meios contextuais, prosódicos e paralingüísticos sejam representados puramente de forma léxica e gramatical. Representá-los explicitamente na linguagem traz essas estruturas ao nível da consciência, tornando-os objetos de reflexão e tratamento sistemático.

Os trabalhos do filósofo e jurista Perelman e Olbrechts-Tyteca, na constituição de uma *Nova Retórica* aristotélica (*Tratado da Argumentação, A Nova Retórica*, 1996) impulsionaram os estudos sobre a Argumentação. Segundo estes estudos, o discurso foi-se tornando objeto central de diversas tendências da lingüística moderna, como a Análise do Discurso, a Teoria do Texto e a Semântica Argumentativa. Esta última, preocupada com a

construção de uma macrossintaxe do discurso, postula uma pragmática integrada à descrição lingüística, isto é, como um nível intermediário entre o sintático e o semântico, considerando os três níveis como indissolivelmente interligados; como consequência imediata disto, temos que a argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua (Koch, 1996).

Os problemas particulares que serão apresentados nos textos selecionados para este trabalho não são os que se referem especificamente ao problema semântico de atribuir referência às expressões e os que concernem ao problema pragmático de lidar com o modo como o leitor interpreta a expressão; são isto sim, aqueles que, considerada a argumentatividade, contribuem para a argumentação.

III.1 - A COMPREENSÃO DE GÊNERO E O ENSINO ESCOLAR

Apresento, primeiramente, uma tentativa de conceituação de gênero, segundo Bakhtin, retomando a discussão que alguns autores fizeram sobre o princípio dialógico constitutivo da linguagem, que poderá, talvez, ajudar a postular a idéia de gênero como modo de organização do acontecimento enunciativo. Em seguida, numa postura pedagógica, penso como as estratégias de ensino poderiam buscar intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem.

Retomando as percepções de Bakhtin sobre o conceito de gênero discursivo, é preciso que se reitere que esse conceito não está desvinculado da teorização do autor sobre o princípio dialógico constitutivo da linguagem. Esse princípio está mais explicitamente configurado, na reflexão bakhtiniana sobre gêneros, pela formulação do conceito de *enunciado concreto* como unidade de comunicação verbal, que tem fronteiras claramente delimitadas e definidas do seguinte modo por Bakhtin:

a) *alternância dos sujeitos falantes*, que diria respeito à particularidade do enunciado de comportar um *começo absoluto* e um *fim absoluto*: “*Antes de seu início há os enunciados dos outros, que se relacionam até formarem a cadeia ininterrupta de enunciados, e depois de seu fim há os enunciados-respostas dos outros, que continuam alimentando a cadeia ininterrupta de enunciados*” (Miotello, s/d: 06);

b) *acabamento específico do enunciado*, particularidade que tem a ver com a “completude” do enunciado, definida pela *possibilidade de responder* que emerge da própria constituição desse enunciado. Essa “completude”, portanto, pode ser tomada como incompletude, já que o enunciado sempre convoca outros enunciados quando se constitui e isso faz parte de sua natureza;

c) *relação do enunciado com o próprio interlocutor e com os outros parceiros da comunicação verbal*, particularidade que se relaciona a duas fases de constituição da relação enunciado/locutor: “*A fase inicial do enunciado, quando se dá a escolha dos recursos lingüísticos e do gênero do discurso, é determinada pelos problemas de execução que o objeto de sentido implica para o locutor, e a segunda fase do enunciado, quando se dá a definição da composição e do estilo, corresponde à necessidade de expressividade do locutor ante o objeto de seu enunciado*” (Miotello: *op. cit.*: 06).

Ora, se Bakhtin define o enunciado como um “*elo da cadeia muito complexa de outros enunciados*” e se os gêneros, na reflexão do autor, são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” das várias esferas da atividade humana, não é difícil pensarmos nos gêneros como um certo modo de organização, na continuidade de enunciados *relativamente estáveis*, da descontinuidade própria de interações verbais que compõem eventos enunciativos particulares.

Ao “escolher”, então, um determinado gênero para, por meio dele, enunciar, o sujeito já está, mais ou menos inconscientemente, intrincado em modos de enunciar sócio-historicamente constituídos que lhe são prévios. Ao enunciar, estamos inseridos, portanto, em gêneros que, por sua vez, estão intrincados em uma rede discursiva que os constitui.

Assim, para narrar, argumentar, descrever – para ficar nas tipologias que costumam circular em âmbito escolar –, é preciso *estar* (intrincado) em modos de narrar, argumentar, descrever que não se estabelecem por acaso, mas que se constituem na medida em que se constituem os vários gêneros e os diversos discursos que, de certo modo, tornam possível seu aparecimento.

A pergunta é: Como a escrita altera o gênero já que ela permite a formação de um gênero distinto?

As práticas de linguagem são consideradas como aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da História. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, cristalizadas na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Disso decorre que o trabalho escolar, por exemplo, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros. Estes, constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de *modelo* instrumental para organizar as atividades de ensino que estes objetos de aprendizagem requerem (Dolz & Schneuwly, 1996). Neste sentido, vemos hoje que a redação do vestibular também segue esse modelo nas instituições de ensino.

O que é então um **gênero**? Schneuwly (1994) desenvolveu a idéia metafórica do gênero como (mega-)instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades deste tipo de instrumento é que ele é, como dito antes, constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance; sem dúvida, esta é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral. O domínio de um gênero aparece, portanto, como constitutivo do controle de situações de comunicação. Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, Schneuwly considera que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Dolz & Schneuwly, 1996).

A noção de capacidade de linguagem (Dolz, Pasquier & Bronkart, 1993) evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

As estratégias de ensino supõem, portanto, a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecer aos alunos os instrumentos necessários para se progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para os alunos. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular.

III.2 - LEITURA

A história da leitura é, em grande parte, a história das tentativas de dar conta do que a escrita *não representa*.

As diferentes teorias de leitura analisam os três elementos que atuam na construção de um texto: o leitor, o autor e o texto, enfatizando, em alguns momentos, apenas um deles. Uma concepção de linguagem estruturalista (cf. Saussure, 1974), por exemplo, vê o texto como fonte de sentido e tudo o que se quisesse dizer estaria expresso nele. Segundo essa concepção, a língua deveria ser vista como um código e, como tal, funcionaria como um sistema fechado de signos que dariam sentido ao texto pela relação interna que estabelecessem entre si. Isto evitaria a possibilidade de equívocos ou mal-entendidos: tudo estaria absolutamente controlado pela língua, por este sistema de signos, ocorrendo o que se poderia chamar de reducionismo lingüístico, em que a leitura seria mera decodificação de sinais. Como exemplo de teoria que assume esta concepção, temos a dos Formalistas Russos, que consideravam a leitura como imanente do texto, imune a tudo o que estivesse fora dele.

Outras vertentes de crítica literária privilegiam o autor: uma transcrição escrita pode permitir-nos conhecer o que foi dito, mas não o modo como quem disse pretendia ser interpretado; no final da Idade Média, Santo Tomás de Aquino anunciou a solução para o problema medieval da interpretação, afirmando que o “sentido literal” do texto é o sentido que corresponde à intenção do autor. Desse modo, o entendimento de leitura deixou de ser um entendimento de revelações de sentido do texto para tornar-se o reconhecimento metódico das intenções do autor.

Uma terceira postura, talvez pouco refletida, que privilegia apenas o leitor, seria admitir, por exemplo, que toda leitura deveria ser aceitável, que não haveria leitura equivocada; estaríamos, se admitirmos isto, desconsiderando que, de alguma forma, o texto limita o número de interpretações possíveis. O que o leitor vê no texto depende de seu nível de competência; um conhecimento mais amplo permite ao leitor encontrar no texto mais do que encontraria um leitor inexperiente, facultando-lhe ao mesmo tempo excluir os sentidos não autorizados pelo próprio texto. O leitor inexperiente, portanto, que ignora o contexto histórico da obra literária, seu autor ou as condições de produção, corre o risco de cair em interpretações absurdas ou ingênuas.

Sabemos hoje que os textos sempre querem dizer *mais* do que dizem, o que deixa claro que há um trabalho realizado pelo leitor, mas que este parte do texto. O que um texto significa depende não só do sentido do que vem expresso, tal como é especificado pelo léxico e pela gramática, mas também da **força ilocucionária**, a qual, quando marcada explicitamente, indica a intenção do autor quanto ao modo como um público receptor real ou presumido deve interpretá-lo. A força de um enunciado não é, no entanto, simplesmente “fabricada” ou “projetada” no texto pelo leitor, mas pode ser recuperada, pelo menos em parte, com base no contexto ou no próprio texto.

A leitura, neste sentido, consiste em recuperar ou inferir as intenções do autor do texto, que teve por alvo uma audiência, mediante o reconhecimento de símbolos gráficos. O reconhecimento só das palavras ou só das intenções não seria uma leitura. A maior dificuldade para o leitor, no entanto, é que há aspectos do sentido que a escrita não consegue representar - uma vez que os sistemas de escrita representam a estrutura sintática, mas não a estrutura pragmática - e que, conseqüentemente, são difíceis de trazer para o nível da consciência. Nos casos em que a força ilocucionária não é indicada ou só o é

indiretamente, o leitor precisa lançar mão de pistas sutis, textuais ou contextuais, para decidir como uma expressão deve ser interpretada.

A compreensão dos textos, e sua produção, requerem o domínio tanto do conteúdo como da força ilocucionária – do que é dito e de como esse dito deve ser interpretado. Tão logo se reconheça a força ilocucionária de um texto como a expressão de uma intencionalidade pessoal e privada, os conceitos que representam o modo como um texto deve ser interpretado fornecem exatamente os conceitos necessários para a representação da mente. Assim, as *crenças*, as *intenções* os *desejos* nada mais são que o estado em que se encontra a pessoa ao afirmar, prometer, pedir sinceramente alguma coisa, ou seja, os estados mentais são as condições de sinceridade para os atos de fala. (Searle). Quem tem experiência de ler e escrever tem consciência de ambas as coisas. O leitor experiente pode reconhecer a mente por trás da escrita, bem como a mente do leitor presumido, imaginado por quem escreve. Essas duas mentes, o leitor precisa coordená-las com a sua própria. A subjetividade é o reconhecimento de que cada uma dessas mentes pode ver o mundo de uma perspectiva diferente. Coordenar essas perspectivas é o que dá início ao diálogo mental interior, que constitui o próprio pensamento.

Não há aqui como não citarmos Heidegger: *Mas o que é ler, senão reunir: reunir-se à reunião do não-dito no dito.*

III.3 – UMA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO

A teoria da argumentação sobre a qual se constitui este trabalho é baseada na obra do filósofo e jurista belga Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca: *O Tratado da Argumentação: A Nova Retórica* (1996). Nesta obra, os autores pretendem revitalizar a retórica e mostrar a relevância da argumentação dialética e sua atualidade como forma de raciocínio. Considerada durante séculos como inferior perante os raciocínios analíticos, a retórica ficou esquecida; para os teóricos, filósofos, matemáticos, físicos, filólogos, entre outros, o modelo ideal de raciocínio estava devidamente construído na lógica formal.

O que se perdeu, na evolução do pensamento filosófico, pelas mãos do cristianismo e do racionalismo, foi a equiparação, na importância, dos raciocínios analítico e dialético. Este último não alcançou o estatuto de seriedade e consistência do analítico, sendo identificado com as técnicas de persuasão sem compromisso ético e com os discursos vazios de oradores hábeis em convencer auditórios, quaisquer que fossem as teses. Nesse contexto, o conhecimento acerca dos processos mentais, que foram mais tarde denominados de persuasão ou convencimento, a despeito do refinamento aristotélico, passa a ser considerado um saber menor e é desprezado pela tradição filosófica, em particular pelo cristianismo, que não poderia conviver com a idéia de multiplicidade de premissas, igualmente aproveitáveis como ponto de partida para a argumentação.

A circunstancialidade dos meios de prova retóricos incomodava, sem dúvida, àqueles que preconizavam a existência da verdade (ou de verdades possíveis de se demonstrar). O princípio retórico da verossimilhança, definido por Aristóteles (1988) na *Arte Retórica*, abria espaço para a polêmica por considerar as proposições *prováveis* e não apenas as evidentes. Não se nota, no entanto, no pensamento aristotélico qualquer sugestão

de hierarquia entre as duas maneiras de raciocínio: elas não se excluem mutuamente, não se sobrepõem, não substituem uma à outra. A contingência seria importante na argumentação, diferentemente do raciocínio lógico. Enquanto a demonstração procura evitar ambigüidades, não se preocupando com origens e papéis dos sistemas ou regras, muito menos com o sentido das expressões usadas “... *quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual*” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, op. cit. 16).

É bastante natural que o raciocínio que procura, acima de tudo, encontrar a verdade não tenha necessidade da adesão do auditório, pois ele próprio se demonstraria, sendo, portanto, universal. A demonstração, baseada na lógica formal, não teria necessidade de buscar no ouvinte, nas suas paixões, o que é próprio para persuadi-lo. As provas, na demonstração, seriam capazes de convencer a todo ser humano dotado de razão. Por outro lado, como os meios de prova da retórica são circunstanciais, devido às suas premissas serem relativizadas, eles são considerados inferiores, fracos perante os meios de prova específicos da lógica. Os meios de prova da demonstração só atingem auditórios particulares, que estão dispostos a tal argumentação. Já os da retórica influenciam todo e qualquer ser consciente.

Conforme definida por Aristóteles, a arte retórica ocupa-se de “*no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir*”. Desse modo, o que é próprio para persuadir depende do ouvinte a que o discurso se dirige. Através do discurso, o orador pode persuadir o ouvinte demonstrando que aquilo que ele diz é verdade ou parece

ser verdade. O que está em jogo, efetivamente, é a maior intensidade de adesão de um auditório a certas teses, e não a sua adesão total, universal. Ao tomar como objeto de sua preocupação filosófica o estudo da maneira específica de raciocinar por argumentos, Aristóteles não pretendeu que qualquer encadeamento entre proposições, que desrespeitasse os postulados da demonstração analítica, pudesse, tão somente pela força retórica de quem o sustentava, alcançar o estatuto de argumentação dialética. A preocupação do pensamento filosófico, no sentido de não legitimar todas e quaisquer manifestações do intelecto humano – mas apenas as resultantes de determinado método, que possibilite o controle de sua pertinência – também estava, de algum modo, presente na reflexão aristotélica.

Perelman & Olbrechts-Tyteca afirmam ainda que, até mesmo no plano da deliberação íntima, o indivíduo se divide em dois, podendo argumentar consigo mesmo. Ou seja, é condição prévia para a argumentação a presença de um ou mais interlocutores para o orador. A deliberação íntima, considerada por muitos como uma forma superior de pensamento, de raciocínio - pois pressupõe-se que, nela, o sujeito queira convencer a si mesmo - não é vista como uma forma peculiar de argumentação pelo autor, pois, para ele, mesmo aí há procedimentos retóricos.

Para que a argumentação aconteça, é preciso que os espíritos estejam de acordo sobre a formação de uma comunidade intelectual disposta a debater um dado assunto. Nesse sentido, o orador precisa ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental; implica sempre uma certa modéstia por parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui uma “palavra do Evangelho”, ele não dispõe dessa autoridade que faz com que o que ele diz seja indiscutível e obtenha imediatamente a convicção. Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que

podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito (id.:18).

Perelman & Olbrechts-Tyteca estão efetivamente preocupados com seu auditório, alertando o orador para que não subestime seus ouvintes. Ele deve, portanto, valorizar a opinião do auditório – “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (id.:22). Para isto, é preciso ter conhecimento dos meios pelos quais se influenciará este auditório, ou seja, o seu condicionamento; este, também se revela através do próprio discurso. Para os autores, “o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige” (id.: 26).

Na verdade, é a *idéia de evidência*, como característica da razão, que os autores se propõem a criticar, de forma a obter uma teoria da argumentação que admita o uso da razão para dirigir nossa ação e para influenciar a dos outros. A evidência é concebida, ao mesmo tempo, como a força à qual toda mente normal tem de ceder e como sinal de verdade daquilo que se impõe ser evidente; ela ligaria, portanto, o psicológico ao lógico e permitiria passar de um desses planos para o outro. Dessa forma, toda prova seria redução à evidência e o que é evidente não teria necessidade alguma de prova: é a aplicação imediata, por Pascal, da teoria cartesiana da evidência. Ora, se toda prova é concebida como redução à evidência, a teoria da argumentação não se pode desenvolver. Perelman & Olbrechts-Tyteca enfatizam que o objeto da teoria apresentada na *Nova Retórica* é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento.

III.4 PERSUADIR E CONVENCER

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca deve ser feita uma distinção entre *persuadir* e *convencer*.

Para eles, a principal diferença entre os dois atos retoma a teoria da argumentação e o papel desempenhado por certos auditórios, isto é, para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção (convencimento) não passa da primeira fase que leva à ação. Por outro lado, quem está preocupado com o caráter racional da adesão - que depende ora dos meios utilizados, ora das faculdades às quais o orador se dirige -, convencer é mais do que persuadir. Os autores optam por chamar “persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional” (Perelman, op. cit. 31). De qualquer forma, para essa diferenciação é preciso essencialmente ter certa a idéia que o orador faz da encarnação da razão, pois um conjunto de fatos, de verdades, pode ser válido para um homem, e este pode supor que o seja para todo ser racional; no entanto, essa pretensão a uma validade absoluta pode não ser real.

A distinção proposta pelos autores entre persuasão e convicção pode explicar, ainda que de maneira não tão explícita, o vínculo que se costuma estabelecer entre persuasão e ação, de um lado, e convicção e inteligência, de outro. Isto se fundamenta pelo caráter intemporal de certos auditórios, que não se vêem, diante de certos argumentos, propensos a uma ação imediata, mas podem imaginar a transferência destes argumentos para outros auditórios, preocupando-se com a recepção e adesão destes.

O ponto de vista adotado pelos autores permite compreender que o matiz entre os termos convencer e persuadir seja propositalmente impreciso, pois “ao passo que as fronteiras entre a inteligência e a vontade, entre a razão e o irracional, podem constituir um limite preciso, a distinção entre diversos auditórios é muito mais incerta, e isso ainda mais porque o modo como o orador imagina os auditórios é o resultado de um esforço sempre suscetível de ser retomado” (id.:33).

Esta distinção se assemelha, portanto, às distinções antigas, mesmo que não adote seus critérios e explica também o uso feito do termo persuasão em oposição à convicção, quando se pretende dizer que a força das razões apresentadas para a persuasão é mais válida para quem concebe mesmo que não o seja para todos. Daí termos algo como “*ele me persuadiu mas não me convenceu...*” no sentido de que estas mesmas razões não devam de fato convencer a outros, pelo simples fato de serem outros.

A distinção de Perelman me é, então, útil pois o foco central desta pesquisa é a verificação do poder de persuasão que aparece na carta argumentativa voltada para o vestibular, isto é, a maneira como o aluno utiliza os recursos dados para a elaboração da carta. Ressalto que não é apenas o interlocutor quem precisa ser persuadido, mas um “segundo” leitor, que participa ativamente do processo de persuasão e é quem acaba por julgar a argumentação utilizada. Particularmente nas redações de alunos, em sala, este segundo leitor corresponde à figura do professor, e na correção do vestibular da Unicamp, à do corretor.

III.5 – O AUDITÓRIO

Perelman & Olbrechts-Tyteca se propõem a pensar na argumentação baseando-se na consideração dos auditórios sob seus aspectos concreto, particular e multiforme. Há um ideal de argumentação, buscado pelos teóricos, em que uma técnica se imporia a todos os auditórios indiferentemente: “*a busca de uma objetividade, seja qual for sua natureza, corresponde a esse ideal, a esse desejo de transcender as particularidades históricas ou locais de modo que as teses defendidas possam ser aceitas por todos*” (id.:29).

A sua preocupação com o auditório é fundamental para a constituição de uma teoria da argumentação. Para os autores, é a natureza do auditório - o *universal*, o formado pelo *interlocutor* e o constituído pelo *próprio sujeito* – que determina tanto o aspecto que assumirão as argumentações, quanto o caráter e o alcance que lhes serão atribuídos. É, portanto, em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve. Os três auditórios apresentam suas particularidades e a eles é atribuído o papel que permite decidir a natureza convincente de uma argumentação.

Para o presente trabalho, apenas o auditório universal e o auditório particular (formado por um único ouvinte) serão relevados, pois a eles pertencem “os leitores” das cartas argumentativas trabalhadas aqui. Lembro, novamente, que não é apenas o interlocutor a quem é destinada a carta que participa ativamente do processo de **persuasão**, mas também o professor ou o corretor do vestibular, que acaba por julgar a argumentação utilizada; este último, de acordo com os auditórios apresentados pelos autores como privilegiados a julgar uma argumentação, pertenceria ao *auditório universal*.

III.5.1 - O AUDITÓRIO UNIVERSAL

De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca “uma argumentação dirigida a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas” (Perelman, op. cit. 35). Isto só seria possível se o orador estiver absolutamente convencido de que um juízo válido para todos não pudesse ser posto em dúvida; semelhante juízo, naturalmente imposto a todos, pode ser exemplificado na certeza cartesiana de Dumas:

“A certeza é a crença plena, que exclui inteiramente a dúvida, é afirmação necessária e universal; isso significa que o homem seguro não imagina a possibilidade de se preferir a afirmação contrária e imagina sua afirmação como devendo impor-se a todos nas mesmas circunstâncias. Em suma, ela é o estado em que temos consciência de pensar a verdade, que é justamente essa coerção universal, essa obrigação mental; a subjetividade desaparece, o homem pensa como inteligência, como homem e não mais como indivíduo. O estado de certeza foi muitas vezes descrito com a ajuda de metáforas, como a luz e a clareza; mas a iluminação da certeza racional traz sua explicação. Ele é repouso e descontração, mesmo que a certeza seja penosa, pois ela acaba com a tensão e com a inquietude da busca e da indecisão. Ele é acompanhado de um sentimento de potência e, ao mesmo tempo, de aniquilamento; sente-se que a prevenção, a paixão, o capricho individual desapareceram... Na crença racional, a verdade torna-se nossa e tornamo-nos a verdade.” (Dumas, apud Perelman op. cit.:36).

Esta evidência racional parece assumir um papel coercivo na adesão de espírito do auditório universal, pois torna o indivíduo apagado diante da razão que lhe tira qualquer

possibilidade de dúvida; desta forma, a retórica eficaz para um auditório universal seria a que manipula apenas a prova lógica; no entanto, este método cartesiano foi fortemente contestado, sob a acusação de que o “consentimento universal invocado o mais das vezes não passa da generalização ilegítima de uma intuição particular” (id.:36). Devido a isso, não se deve incondicionalmente identificar a argumentação para uso do auditório universal com a lógica, já que as “verdades evidentes” variaram o bastante a ponto de nos tornar desconfiados a seu respeito.

Ao invés de se acreditar na existência de um auditório universal, análogo ao espírito divino que deve consentir à verdade, os autores sugerem que caracterizemos cada orador pela imagem que ele próprio forma do auditório universal cujas opiniões busca conquistar mas que podem não convencer. Este, é constituído por cada qual a partir do que sabe de seus semelhantes sem que se evidenciem as oposições de que se conhecem. Assim, cada cultura, cada indivíduo tem sua própria concepção do auditório universal, este que, segundo os autores, por não ter obtido o convencimento de todos os seus membros, pode ter resultado em vários auditórios que não são independentes e que se julgam uns aos outros.

Considerando que o professor ou o corretor do vestibular faça uma leitura das redações buscando nelas a total adesão aos argumentos apresentados, eles então se caracterizariam como pertencentes ao auditório universal. A isso se deve o olhar exigente na tarefa de convencimento, mesmo que para este ato o aluno não adote a lógica cartesiana, absolutamente questionável na teoria da argumentação à qual se assenta este trabalho. Mas, dado que as redações em análise pertencem a um gênero específico – a carta argumentativa - e que estas, além de já possuírem o seu interlocutor definido, e portanto o seu auditório particular, estão sujeitas também a uma avaliação que exige, segundo a diferenciação exposta aqui, mais a persuasão que o convencimento, pela própria natureza do gênero carta,

era esperado que também estes corretores percebessem uma argumentação voltada para um único leitor e portanto encarnassem o auditório particular. Se isto ocorre de fato, e se é possível perceber, veremos na análise dos dados. Antes disso, é preciso ter claro como Perelman & Olbrechts-Tyteca definem o auditório particular. Deste falaremos em seguida.

III.5.2 - O AUDITÓRIO PARTICULAR

Os autores, ao pensarem na argumentação perante um único ouvinte, retomam o que na Antiguidade era proclamado: a superioridade da dialética sobre a retórica. Esta, por se limitar à técnica do discurso longo, comportando toda uma ação oratória, acabava por cair no ridículo e portanto era ineficaz a um único ouvinte que deveria ter suas objeções, resistências, contestações muito bem exploradas. Desta forma, o discurso se transforma invariavelmente em diálogo, o que possibilita ao ouvinte formular perguntas, apresentar objeções, dando-lhe a impressão de que as teses a que adere são mais solidamente alicerçadas do que as conclusões do orador que desenvolve um discurso contínuo. “O dialético, que se preocupa, a cada passo de seu raciocínio, com a concordância de seu interlocutor, estaria mais seguro, segundo Platão, de seguir o caminho da verdade.(Perelman, op. cit.:40)

Os autores ressaltam, no entanto, que, “o que confere ao diálogo, como gênero filosófico, e à dialética, tal como a concebeu Platão, um alcance eminente não é a adesão efetiva de um interlocutor determinado - pois este constitui apenas um auditório particular dentre uma infinidade de outros -, mas a adesão de uma personalidade que, seja ela qual for, tem de inclinar-se ante a evidência da verdade, porque sua convicção resulta de uma confrontação rigorosa de seu pensamento com o do orador” (id.:41). Seguindo esse raciocínio, o diálogo escrito pressupõe, mais ainda que o oral, que esse ouvinte encarne o

auditório universal, daí a identificação da argumentação voltada para este auditório, com a lógica.

Este processo, na verdade, teve sua importância inegável para a filosofia absolutista apenas no sentido de ter buscado passar da adesão à verdade. “A adesão do interlocutor no diálogo extrai seu significado do fato de este ser considerado uma encarnação do auditório universal. Admite-se que o ouvinte dispõe dos mesmos recursos de raciocínio que os outros membros do auditório universal, pois os elementos de apreciação relativos apenas à competência técnica são fornecidos pelo orador ou, presume-se, estão largamente à disposição do ouvinte, em virtude de sua situação social. Não conviria, no entanto, que a adesão do interlocutor tivesse sido obtida unicamente graças à superioridade dialética do orador. Quem cede, deve ter-se inclinado ante a evidência da verdade.”(Perelman op. cit.:41).

Para isso, o diálogo não deve ser considerado um debate, mas uma discussão. No primeiro, há uma defesa, de cada um dos respectivos partidários, às convicções estabelecidas e opostas; neste sentido, cada interlocutor só levantaria argumentos favoráveis à sua própria tese e só se preocuparia em refutar argumentos desfavoráveis. Na discussão, há uma busca clara e sem preconceitos de uma melhor solução para um problema controvertido, e os dois interlocutores então procurariam provar todos os argumentos até que se chegue a uma conclusão inevitável e unanimemente admitida.

Até aqui, tivemos a argumentação voltada para um único ouvinte considerado a encarnação de um auditório universal, dada a natureza do discurso: o diálogo que prioriza a discussão, e não o debate. No entanto, nem sempre este único ouvinte encarna o auditório universal, ao contrário, ele geralmente é a encarnação de um **auditório particular**. Muito

raro é o discurso publicado cujo destinatário individualizado não deva ser considerado a encarnação de um determinado auditório particular.

Isso é facilmente percebido quando o ouvinte único representa um grupo do qual é o delegado, o porta-voz, em cujo nome ele poderá tomar decisões, ou ainda quando o ouvinte é considerado uma amostra de todo um gênero de ouvintes. A este corresponde, finalmente, o auditório para quem o aluno *deve* dirigir sua argumentação nas cartas argumentativas do vestibular. A determinação deste auditório é sempre feita pela banca elaboradora da prova, cabendo ao aluno construir a imagem desse auditório pré-determinado. Nos últimos vestibulares da UNICAMP, por exemplo, era pedido ao aluno que escrevesse para um congressista brasileiro, um empresário, ou um sindicalista. Nas cartas do nosso corpus a tarefa pediu que os alunos escrevessem ou ao grupo organizador de um projeto nacional de educação (*Amigos da Escola – Todos pela Educação*) ou ao Coordenador dos Estudantes de Pedagogia do Estado de São Paulo, contrário ao projeto.

A escolha do ouvinte único que encarnará o auditório é determinada tanto pelas metas a que o orador se atribui como também pela idéia que ele tem do modo como um grupo deve ser caracterizado; esta escolha influencia, obviamente, os procedimentos da argumentação. O ouvinte único, nesse caso, é escolhido não por suas qualidades, mas suas funções; segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca, esta é a escolha que menos compromete o orador e menos revela a opinião que ele tem de seu auditório; no caso das cartas argumentativas, esse não comprometimento se deve porque o aluno não conhece a pessoa (ou pelo menos não lhe é próxima) para quem escreve. É por isso que a prova do vestibular fornece os textos de apoio, que trazem informações sobre o grupo ao qual pertence o interlocutor.

Volto então à questão do tópico anterior: os examinadores das cartas argumentativas produzidas pelos alunos no vestibular encarnam *necessariamente* o auditório universal, uma vez que o *grupo* a que pertencem (professores, corretores) não corresponde ao mesmo grupo a quem são destinadas as cartas. Neste sentido, conforme indicada inicialmente a diferenciação entre os atos de *persuasão* e *convencimento*, em que se optou por chamar “persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional”, seria possível pensarmos, então, que o interlocutor da carta deve ser **persuadido**; quanto ao professor ou ao corretor, pertencente ao auditório universal, este deverá ser **convencido**.

No entanto, os próprios autores admitem que “a distinção entre diversos auditórios é muito mais incerta, e isso ainda mais porque o modo como o orador imagina os auditórios é o resultado de um esforço sempre suscetível de ser retomado”. Na situação de produção de redações voltadas para o vestibular, o aluno sabe que estas alcançam um *único leitor*, ou pelo menos um único grupo: o corretor. Disto podemos supor que o próprio aluno não tem como certo o seu auditório, e, em muitos momentos da produção escrita dele, fica clara essa dúvida, quando, ao invés de carta, por exemplo, ele acaba por escrever uma dissertação e “esquece” completamente a interlocução obrigatória para esse gênero ou as premissas de uma argumentação que pretende persuadir.

III.6 – AS PREMISSAS DA ARGUMENTAÇÃO

O objetivo da argumentação, como já dito nessa dissertação, é “provocar ou aumentar a adesão de espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento”: uma argumentação eficiente é a que consegue essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. Para que isso seja possível, tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem o acordo do auditório, que se desenvolve graças a um conjunto de processos de ligação e dissociação. Esse acordo tem por objetivo ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações, de qualquer forma a análise da argumentação versa sempre sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes.

No presente trabalho, essas *premissas* ou *ligações* podem ser exemplificadas nos passos dados pelos alunos para a construção de um texto persuasivo voltado para o vestibular: a **carta argumentativa**. Estarei, na análise dos dados, priorizando os trechos em que se evidencia a interlocução.

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca, os tipos de acordo suscetíveis ao objeto de crença ou adesão que desempenham um papel diferente no processo argumentativo pertencem a duas categorias: uma relativa ao **real** – que comportaria os fatos, as verdades, e as presunções - e outra ao **preferível** – que conteria os valores, as hierarquias e os lugares do preferível. A razão de se optar por uma análise que agrupa acordos em categorias distintas é justamente o auditório a quem é dirigida a argumentação. Para os autores, “*tudo o que se presume versar sobre o real se caracteriza por uma pretensão de validade para o auditório universal. Em contrapartida, o que versa sobre o preferível, o que nos determina*

as escolhas e não é conforme a uma realidade preexistente, será ligado a um ponto de vista determinado que só podemos identificar com o de um auditório particular, por mais amplo que seja” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, op. cit.: 74)

Para este trabalho, apresentarei apenas a segunda categoria, do **preferível**, por esta ser a mais próxima da argumentação utilizada pelos alunos na elaboração da carta argumentativa, já que, para este gênero, falamos de um **auditório particular**.

III.6.1 – OS VALORES

Dentro, então, da categoria do preferível veremos como intervêm os valores pelos quais se provoca a adesão de espíritos.

Estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar numa argumentação, sem se considerar, porém, que esse ponto de vista se impõe a todos. A existência dos valores é vinculada à idéia de multiplicidade de grupos se pensados como objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir.

Os valores intervêm em todas as argumentações, sejam elas nos raciocínios de ordem científica, sejam nos de ordem jurídica, política, filosófica; nestes últimos, eles são a base de toda a argumentação, já que se recorre a eles para motivar o ouvinte ou leitor a fazer certas escolhas em vez de outras, e para justificar estas, de maneira que se tornem aceitáveis e aprovadas por outrem.

Numa discussão, não podemos subtrair-nos ao valor negando-o pura e simplesmente. Da mesma forma que, se contestamos que algo seja um fato, temos de dar razões dessa alegação, assim também, quando se trata de valores, podemos desqualificá-los, subordiná-los a outros ou interpretá-los, mas não podemos, em bloco, rejeitá-los todos:

estariamos, então, no domínio da força e não no da discussão. Assim que um dos interlocutores expõe alguns valores, é mister argumentar para livrar-se deles, sob pena de recusar o diálogo; e, geralmente, o argumento implicará que se admitam outros valores.

Dessa forma, embora encontre objeções nas diversas teorias da argumentação, a concepção dos autores considera os valores como objetos de acordo que não pretendem a adesão do auditório universal. É justamente o aspecto não universal deles que permite conceder-lhes um estatuto particular.

Dentre os valores mais utilizados na argumentação, e separados pelos autores em valores *abstratos* e valores *concretos* temos, no segundo grupo, os que estão vinculados a um ente vivo, a um grupo determinado, a um objeto particular, quando examinados em sua univocidade (a Igreja, a França); o apoio nestes valores seria muito mais fácil quando se trata de **conservar**; alguns dos valores abstratos, por exemplo, não poderiam ser concebidos senão se comparados com valores concretos, como *fidelidade*, *lealdade*, *solidariedade*, *disciplina*, estes, aliás, geralmente caracterizados como conservadores. Os valores abstratos não levam em consideração pessoas e parecem fornecer critérios a quem quer **modificar** a ordem estabelecida, daí seu caráter revolucionário, vinculado à mudança. No entanto, se levados ao extremo, os valores abstratos seriam inconciliáveis.

Toda argumentação se baseia ora em valores concretos, ora em abstratos, podendo ir de um para outro sem se perceber o limiar que os separa. A argumentação religiosa demonstra bem essa atitude.

III.6.2 - AS HIERARQUIAS

Tal como os valores podem hierarquizar-se, de acordo com seus suportes, sendo os relativos às pessoas superiores aos relativos às coisas, as hierarquias também se apresentam sob dois aspectos característicos: ao lado das hierarquias concretas, como a que expressa a superioridade dos homens sobre os animais, há hierarquias abstratas, como a que expressa a superioridade do justo sobre o útil. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, op. cit.: 90)

Segundo os autores, um critério que se poderia estabelecer para hierarquizar princípios abstratos seria, por exemplo, o da *anterioridade*, o fato de gerar, de conter; semelhante hierarquia se distingue claramente do simples preferível por assegurar uma ordenação de tudo o que está submetido ao princípio que a rege.

Um dos princípios hierarquizantes mais usuais é a quantidade maior ou menor de alguma coisa, em que se tem, ao lado de hierarquias de valores baseadas na preferência concedida a um desses valores, hierarquias propriamente ditas baseadas na quantidade de um mesmo valor: o grau superior é então caracterizado por uma maior quantidade de certo caráter. Em oposição a essas *hierarquias quantitativas* se oporiam as *hierarquias heterogêneas*; valores abstratos não ordenados quantitativamente não são necessariamente independentes; ao contrário, esses valores são geralmente vinculados entre si pela sua subordinação (o que é fim, julgado superior ao que é meio; o que é causa, superior ao que é efeito).

As hierarquias de valores são, sem dúvida, mais importantes do ponto de vista da estrutura de uma argumentação do que os próprios valores, principalmente se levarmos em conta que a maior parte destes são comuns a um grande número de auditórios. O que caracteriza cada auditório é menos os valores que admite do que o modo como os hierarquiza. Estes, mesmo se admitidos por muitos auditórios particulares, o são com

menor ou maior força, ainda assim, quase sempre os valores gozam de uma adesão de intensidade diferente e são admitidos princípios que permitem hierarquizá-los.

III.6.3 - LUGARES

Na tentativa de fundamentar valores ou hierarquias, ou de reforçar a intensidade de adesão que eles suscitam, recorre-se a outros valores ou a outras hierarquias. Pode-se, também recorrer a uma premissa de ordem muito geral qualificada com o nome de *lugares*. Aristóteles distinguia os *lugares-comuns* – que podem servir de indiferentemente em qualquer ciência e não dependem de nenhuma, e os *lugares específicos* – que são próprios, quer de uma ciência particular, quer de um gênero oratório bem definido.

“Os lugares-comuns de nossos dias se caracterizam por uma banalidade que não exclui de modo algum a especificidade. Tais lugares-comuns não são, a bem-dizer, senão uma aplicação dos lugares-comuns, no sentido aristotélico, a temas particulares. Mas, como essa aplicação é feita a um tema tratado com freqüência, que se desenvolve numa certa ordem, com conexões previstas entre lugares, agora só se pensa em sua banalidade, ignorando-lhes o valor argumentativo. Isso a tal ponto, que se tende a esquecer que os lugares formam um arsenal indispensável, do qual, de um modo ou de outro, quem quer persuadir outrem deverá lançar mão” (Perelman, op. cit. 95).

Os autores chamam de *lugares* apenas as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias e que Aristóteles estuda entre os lugares do acidente. Esses lugares constituem as premissas mais gerais, que intervêm para justificar a maior parte de nossas escolhas. Falarei brevemente deles para, em seguida, identificá-los nas cartas argumentativas analisadas nessa dissertação. São eles: os *lugares de quantidade* – que afirmam que alguma coisa é melhor que outra por razões quantitativas; os *lugares de*

qualidade, que aparecem na argumentação justamente quando se contesta a virtude do número; os *lugares da ordem*, que afirmam a superioridade do anterior sobre o posterior; os *lugares do existente*, que afirmam a superioridade do que existe, do que é atual, do que é real, sobre o possível, o eventual, o impossível; os *lugares da essência*, que admitem a superioridade de indivíduos enquanto representantes bem caracterizados da essência sobre cada uma de suas encarnações e finalmente os *lugares da pessoa*, vinculados à sua dignidade, ao seu mérito, à sua autonomia.

Alguns desses *lugares* aparecem na argumentação persuasiva que os alunos dirigem ao seu interlocutor específico, como veremos na Análise dos Dados.

IV - A TAREFA DA ESCRITA NO VESTIBULAR

Alguns estudos a respeito das redações escolares voltadas para o vestibular apontam para a homogeneidade “constitutiva” das mesmas, isto é, os textos apresentam notável uniformidade, a ponto de se constituírem em um *gênero do discurso* (Bakhtin, 1992); é relevante lembrar, no entanto, que, se o gênero escolar é uniforme, as pessoas que produzem tais textos não são uniformes. Aceitar uma afirmação como a de Faraco e Tezza, (1995), de que “as contradições, as potencialidades, a imaginação, o espírito crítico e a criatividade que caracterizam por princípio a juventude tendem a desaparecer e se reduzir a um modelo repetido, exclusivamente escolar”, e que por isso os textos são tão uniformes, não me parece justo. No caso particular da prova de redação do vestibular UNICAMP, esta afirmação parece ser ainda mais questionável, uma vez que esta universidade, ao oferecer como proposta três modalidades escritas, a dissertação, a narração e a carta argumentativa, que se constituem em textos absolutamente distintos e, portanto, passíveis de avaliação dentro das características próprias de sua produção, não só permite como também incentiva que os textos apresentem as suas particularidades.

No entanto, uma homogeneização talvez ocorra por parte da banca de corretores da redação do vestibular da UNICAMP, uma vez que este vestibular parece ter criado, além de um “modelo” para se redigir, um parâmetro único, uma única via de correção (e valorização) do texto do aluno. Prova disso é o critério de anulações das redações ou a dificuldade na obtenção de notas máximas colocados em prática por essa universidade.

Este trabalho analisa apenas um dos três tipos de texto oferecidos ao candidato no vestibular: **a carta argumentativa**. Nas cartas que analiso, é possível interpretarmos de outra forma o que é imediatamente visto como desnecessário, repetitivo. Perelman (1996)

ressalta que a argumentação visa a provocar ou a incrementar a “adesão dos espíritos” às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão. Enquanto o **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal, o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor, por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados.

Dito isto, podemos ver, então, que alguns dados aparentemente “vazios” presentes na maioria das cartas produzidas em situação de vestibular, na verdade, estão carregados de informação, de particularidades de cada autor/aluno, e estas informações são fundamentais para o próprio cumprimento da tarefa do candidato neste tipo específico de texto: **a persuasão.**

Nas cartas analisadas, as **marcas de interlocução** evidenciam esta tarefa. Na situação específica de vestibular, o gênero *carta* se altera, pois passa a ser avaliado como um outro texto que não a carta argumentativa (ou o “texto persuasivo), como normalmente é reconhecida em qualquer edição pública (jornais, revistas etc.), mas **um novo gênero voltado única e exclusivamente para o vestibular, em que apenas o convencimento, como ocorre na avaliação das dissertações, parece ser considerado.**

IV.1- ANUNCIANDO O CORPUS

O corpus selecionado é formado por redações de alunos do Curso Pré-Vestibular DCE-UNICAMP, em simulado da prova de 1ª fase do vestibular UNICAMP. As redações selecionadas pertencem a um simulado realizado por este cursinho em 2001; ele apresenta uma prova propondo 12 questões dissertativas e três temas inéditos de redação, um para cada tipo de texto (dissertação, narração e carta), para serem realizadas pelo aluno num espaço de quatro horas. Foram escolhidas apenas as redações do terceiro tipo de texto proposto neste simulado: as cartas argumentativas.

A proposta da carta argumentativa do simulado realizado em 6/5/2001 trata de um tema bastante polêmico: a campanha **“Amigos da Escola – Todos pela Educação”** promovida pela Rede Globo em 2000, que busca estimular a participação da comunidade por meio de tarefas que supram algumas necessidades das escolas. O projeto da Rede Globo, porém, vinha sendo questionado desde a sua criação sob a acusação de surtir o efeito contrário do que propõe, ou seja, perpetuar a precariedade da escola pública, já que encobriria a urgência de uma atuação mais responsável do Estado no que diz respeito à educação brasileira. A crítica ao projeto foi manifestada sob forma de uma outra campanha, lançada pela Executiva Estadual dos Estudantes de Pedagogia do Estado de São Paulo (EEEPESP), que deixa clara sua posição quanto à campanha veiculada pela Globo em seu próprio nome: **“Amigos da Escola – Inimigos da Educação”**.

Os textos selecionados nesta coletânea aparecem na íntegra, e são considerados “completos” apenas no sentido de conter ali a informação ou opinião necessárias para servir de indício ao aluno na exposição de seus próprios argumentos. Esta escolha foi cuidadosa ao oferecer opiniões diversas a fim de que não tornasse tendencioso o trabalho do aluno, ou seja, não havia intenção de apresentar a ele apenas um lado da polêmica, “o certo” ou “o

mais provável”; ao contrário, foi proposital a exposição de opiniões contrárias justamente para que o próprio aluno tivesse a liberdade de escolher e se posicionar, de forma coerente, sobre o que iria discutir. Esta preocupação com a coletânea de textos é uma forma de suprir uma deficiência também detectada no vestibular: *o aluno deve saber se posicionar criticamente* sobre o assunto apresentado no momento da prova. É esperado, portanto, que o aluno tenha outras informações mais gerais sobre a polêmica oferecida, como a própria situação da educação no país e as possíveis soluções apresentadas por órgãos públicos ou privados bem como as críticas a eles.

IV.2 - UMA EXPERIÊNCIA PRÓXIMA À DO VESTIBULAR

A Cooperativa Curso Pré-Vestibular DCE-UNICAMP funciona em Campinas-SP. O quadro de professores deste *Cursinho* é formado por alunos de graduação e de pós-graduação na UNICAMP, com vínculo a esta universidade, a maioria exercendo a docência pela primeira vez; alguns desenvolvem, ainda, suas pesquisas nas diversas áreas educacionais. O cursinho se constitui, prioritariamente, num “Laboratório de Professores”, com um projeto social voltado para alunos carentes que pretendem ingressar nas universidades públicas do país, em especial a Universidade Estadual de Campinas. A área de redação é a maior equipe do Cursinho, formada por professores, corretores e plantonistas. A importância dada ao trabalho do grupo se deve tanto ao peso da prova de redação na primeira fase do vestibular UNICAMP (50% da prova) como ao fato de este ser um vestibular exclusivamente dissertativo. Acredita-se ainda que o “treino” destes alunos para a redação os torne melhor preparados também para as doze questões da primeira fase e para as outras doze por disciplina na segunda fase.

As tarefas da equipe são distribuídas da seguinte maneira: os corretores elaboram temas inéditos de redação (sempre semelhantes aos da UNICAMP) que são trabalhados em sala; em eventos internos e abertos como *Oficinas de Redação* e *Simulados*, respectivamente; nos *Plantões de Redação* ou ficam à disposição dos alunos na biblioteca do Cursinho. A criação de temas novos é uma maneira de informar os alunos e promover debates sobre as reportagens e polêmicas publicadas durante todo o ano nos jornais e revistas reconhecidos do país, já que esta é uma das exigências que aparecem no *Manual do Candidato* ao vestibular UNICAMP: o aluno deve estar “atualizado” para a elaboração da prova.

Todas as redações são corrigidas e devolvidas aos alunos com anotações do corretor, que variam de correções gramaticais ao conteúdo propriamente dito das afirmações dos alunos. Os professores tomam contato direto com estas redações quando participam efetivamente da correção ou quando trabalham, em sala, uma amostragem de textos (*bons*, *medianos* e *ruins*) de cada simulado. As demais informações sobre a escrita dos alunos no dia-a-dia são passadas, por escrito ou verbalmente, nas reuniões de área, através da avaliação geral dos corretores-plantonistas sobre as principais *dúvidas* que os alunos levam ao plantão, ou pela própria observação, daqueles, aos textos lidos. O universo dos alunos cujos textos foram selecionados é peculiar: a maior parte é formada por alunos vindos de escola pública, com o 1º e 2º graus completos, cursando pela primeira vez um curso preparatório para o vestibular, em particular, para o vestibular da UNICAMP. Este é, na verdade, o perfil da maioria dos alunos desta instituição de ensino.

Faço parte da equipe de redação do Cursinho DCE-UNICAMP como corretora das redações e especialmente aqui como pesquisadora das cartas produzidas pelos alunos nas situações simuladas.

Devo acrescentar que a experiência como corretora das redações do vestibular Unicamp, de 1995 a 1999, certamente teve grande influência na minha pesquisa; primeiro, por entender o que exatamente era avaliado nas cartas argumentativas, e segundo, por perceber que, infelizmente, grande parte dos *nossos* alunos acabava por ter uma avaliação ruim na redação o que, na maioria das vezes, os deixava fora do concurso vestibular devido ao inadequado desenvolvimento deste texto tão particular, que é a carta argumentativa.

Apresento a proposta da carta argumentativa do simulado trabalhado aqui e as treze redações sobre este tema para a análise dos “passos” dados pelos alunos na elaboração da carta.

Simulado

Diante da inegável precariedade de condições econômicas, materiais e de formação de profissionais que atuam junto às escolas públicas, têm surgido ultimamente várias campanhas que se propõem a ajudar a melhorar o lamentável quadro da educação no Brasil. Dentre elas, a que tem tido maior repercussão é a campanha “Amigos da Escola”, promovida pela Rede Globo, que busca estimular a participação da comunidade por meio de tarefas que supram algumas necessidades das escolas. O projeto da Rede Globo, porém, vem sendo questionado desde a sua criação sob a acusação de surtir o efeito contrário do que propõe, ou seja, perpetuar a precariedade da escola pública, já que encobriria a urgência de uma atuação mais responsável do Estado no que diz respeito à educação brasileira. A crítica ao projeto agora vem se manifestando sob forma de uma outra campanha, lançada pela Executiva Estadual dos Estudantes de Pedagogia do Estado de São Paulo (EEEPESP), que deixa clara sua posição quanto à campanha da Globo em seu próprio nome: “Amigos da Escola – Inimigos da Educação”.

Abaixo, encontram-se passagens retiradas dos sites de divulgação das duas campanhas mencionadas:

“Amigos da Escola – Todos pela Educação”

Apresentação do projeto: A Rede Globo, maior empresa de comunicação do país, está colocando seu potencial de mobilização a serviço de um projeto de apoio à educação: AMIGOS DA ESCOLA, uma iniciativa destinada a fortalecer a participação comunitária no esforço de melhoria da escola pública.

Desenvolvido pelo Projeto Brasil 500 Anos em conjunto com o Comunidade Solidária, o Amigos da Escola atua:

- Na estimulação das escolas para sua abertura à comunidade;
- Na convocação da sociedade brasileira a participar de ações do voluntariado;
- Na ampliação de parcerias aproximando a família e a comunidade da vida escolar.

Idealizadores: O Brasil, gradativamente, vai construindo um sentimento de nação solidária. Um número cada vez maior de brasileiros manifesta interesse em participar de trabalhos voluntários e o sucesso de diferentes experiências mostra o potencial desta atuação.

É neste cenário que está inserido o Amigos da Escola, que abriga um leque amplo de possibilidades de atuação, onde a contribuição de pessoas e instituições não substitui o papel do Estado e nem ocupa o espaço do trabalho remunerado, mas expressa a solidariedade da comunidade à escola. Através dessa participação, ela se fortalece no esforço pela melhoria das políticas públicas de ensino.

Todos podem e devem participar! A escola pública pertence à comunidade e todos devem se responsabilizar por ela. Zelar pela educação não é um direito exclusivo de diretores, professores e alunos, mas de toda a sociedade civil e de todos os cidadãos comprometidos com a transformação da realidade brasileira.

Amigos Nota 10: Acabam de sair os resultados da segunda pesquisa de opinião sobre o Amigos da Escola, confirmando a importância do nosso trabalho nas quase 25 mil escolas cadastradas – segundo 91% dos diretores e professores entrevistados, o ambiente escolar melhorou sensivelmente após a implantação do projeto.

A pesquisa, realizada entre dezembro de 2000 e janeiro de 2001, pela Enfoque Pesquisa & Consultoria de Marketing, ouviu 886 diretores de todo o país, que relacionaram os principais impactos positivos do Amigos: alunos mais estimulados (para 75%), estudantes mais envolvidos com atividades extra-classe (40%), maior disciplina (13%), menor evasão escolar (11%) e menor índice de repetência (10%).

Apoio: Amigos da escola tem o apoio do Ministério da Educação e suporte técnico do CENPEC/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. O projeto foi apresentado ao CONSED e à UNDIME, que expressaram seu apoio.

(http://redeglobo.globo.com/amigosdaescola/index_02.htm)

“Amigos da Escola – Inimigos da Educação” “Participação ou Desresponsabilização”

Não vamos pôr em questão o envolvimento da escola com a sociedade da qual faz parte, isso é obviamente necessário, mas sim a forma como isso está sendo posto nessas campanhas. Vemos sempre como a Escola Pública é ruim, mas magicamente pode se tornar um sucesso com a intervenção de indivíduos ou empresas, ficando clara uma intenção em mostra que a sociedade deve assumir essa responsabilidade.

Ora, isso nada mais é do que a desresponsabilização do Estado pela Educação, a materialização do ideal de um Estado Mínimo. Isto acontecendo, o direito à educação passa a ser uma possibilidade que deverá ser suprida pela necessidade da própria sociedade, medida logicamente por aquele que é visto, hoje, como seu mecanismo principal: o mercado.

Neste processo vemos surgir projetos como o “Amigos da Escola”, que incentiva e organiza a participação voluntária de profissionais de áreas diversas ou mesmo de pessoas com algum interesse específico no cotidiano das escolas. Ora, qual grupo de professores que não quer a participação da comunidade, da família, dos pais em sua escola? E essa é a grande dificuldade e se discutir esse tipo de ação, o problema não está na participação, apesar de ser este o aspecto que fica mais ressaltado, mas sim na forma como isso ocorre e na institucionalização de ações que deveriam ser temporárias e muito específicas. (..)

Há também a questão de recursos que se destinam a essas campanhas e que poderiam muito bem ir para uma melhor remuneração dos profissionais em Educação, para manutenção e mesmo construção de escolas, para o suprimento de materiais e até de merenda escolar. E que não se imagine que estes recursos vêm exclusivamente da iniciativa privada... eles saem também dos cofres do Estado, seja na forma de incentivos, isenções, subsídios etc. (...)

Projetos como o “Amigos da Escola” vestem-se com uma roupa atraente, alardeando uma causa nobre, buscam na solidariedade das pessoas a força e o respaldo para fazer manobras que resultam numa sociedade cada vez mais injusta e desigual, no entanto, não é de favores ou de caridade que a Escola Pública precisa, mas sim de uma defesa vigorosa, bem estruturada e até intransigente no direito à Educação de qualidade para todos.

José Ibiapino Ferreira
Coordenação de Assuntos Educacionais EEePe
Aluno de Pedagogia (FEUSP)
(<http://www.eeepesp.cjb.net/>)

Levando em conta as informações contidas nos dois sites, escreva uma carta argumentativa:

- a) aos organizadores do “Amigos da Escola”, se discordar desta campanha, ou
- b) a José Ibiapino Ferreira, se concordar com a campanha promovida pela rede Globo

ATENÇÃO: AO ASSINAR A CARTA, USE AS INICIAIS APENAS, DE FORMA A NÃO SE IDENTIFICAR.

CARTAS DO SIMULADO DE 6/5/2001

Carta I

Caro José,

Diante do pasmem que tive ao ler o texto publicado por você na internet – onde ataca o projeto “Amigos da Escola” – me senti obrigado a contestá-lo.

É de grande importância salientar que as críticas feitas por você não são falsas, concordo que exista um grande interesse político – senão o único – por parte da Rede Globo em promover este “atraente” projeto de causa nobre, que é a educação.

Nobre não é só a causa do projeto, ainda mais nobre é a atitude das pessoas, nós, cidadãos, que se cansaram de escutar o governo e “estão pondo a mão na massa” – por menor que seja o trabalho – para ajudar as pessoas mais carentes.

Aí está a grande beleza do projeto: pessoas se unindo para melhorar o quadro brasileiro da educação, para que num futuro próximo tenhamos cidadãos com um mínimo de senso crítico para contestar o governo – e, no caso, a globo.

Vamos, sim, se for o caso atacar o governo. Mas sem pisar ainda mais nas pessoas necessitadas.

Sem mais.

Grato,

R.C.R.

Carta II

Senhor José Ibiapino Ferreira, em alguns pontos você está certo, mas como o governo não toma nenhuma iniciativa, não devemos ficar esperando de braços cruzados.

O projeto tem dado certo, o resultado é positivo e a educação já estava cansada de esperar. Já estava demorando muito para que uma providência fosse tomada, encaminhada e aceita. É com o mesmo, que o país, a educação e a saúde vão se estabelecer. Assim, estamos melhorando nosso país e caminhando para uma educação e um futuro melhor para nossos filhos.

É de atitude que o Brasil precisa. Porquê se for depender desse governo, o Brasil está fodido, porque ninguém levanta a bunda da cadeira e ninguém toma a iniciativa.

Ass. R.R.C.

Carta III

Campinas, 06 de maio de 2001.

Prezado José Ibiapino Ferreira:

Em um país em que a área territorial assume proporções continentais, e os problemas sociais estão presentes em todos os lugares, é preciso mais do que um estado autoritário e centralizador para acabar com alguns problemas.

O Senhor deveria saber que a melhoria das escolas, com a intervenção de voluntários não é mágica, e sim trabalho e esforço daqueles que vêm na solidariedade um Brasil melhor e mais igualitário. Em nenhum momento eu vejo a clareza de que a sociedade deva assumir a responsabilidade do Estado e sim uma campanha de concientização de que se todos compartilharem há uma melhora para todos, o Senhor não concorda? Há também na campanha e que fica muito explícito que é a solidariedade, pois se fosse obrigatório deveria haver punição para os que não ajudam.

Há em relação as verbas destinadas as campanhas, que o Sr. acha que deva ser destinadas para outros fins, eu diria que se o Sr. pensasse um pouco mais concluiria que se contabilizar os trabalhos realizados pelos voluntários, que o Sr. diz ser papel do Estado, são muito superiores do que o dinheiro investido nas campanhas. E também as campanhas não são para sempre, já ao aumento de salários, acho que não adianta para um ou dois meses.

Eu concordo co o senhor que as escolas públicas precisam muito mais do que solidariedade, porém como isso não é possível no momento, acho que qualquer ajuda é de bom tamanho, o Senhor não acha?

Atenciosamente.

R.D.M

Carta IV

Campinas, 6 de maio de 2001.

Caro Sr. José Ibiapino Ferreira

Lendo sua crítica contra a iniciativa do projeto “Amigos da Escola – Todos pela Educação” fiquei muito descontente sobre suas opiniões.

Todos sabemos que a situação do nosso país não é boa mesmo, principalmente em relação aos recursos básicos de que todo o ser humano tem direito e é obrigação do Estado fornecer como saúde, alimentação, moradia e é claro educação. Está claro que há muitos anos o governo tem deixado para segundo plano essas questões e nós temos que esperar até quando esse descaso? Infelizmente nós temos que agir a favor de nós mesmos através de campanhas e do voluntariado e se necessário mostrar o quanto nosso Estado é irresponsável. Essas ações como a promovida pela Rede Globo estão dando muitos resultados positivos em regiões e lugares que talvez nem o Estado saiba que exista e tem

ganhado cada vez mais o apoio de todos, até mesmo dos professores. As ações do voluntariado geralmente começam para chamar a atenção do Estado e ganhar apoio dele e não com a intenção de minimizar sua autonomia e responsabilidade, mas mesmo dessa forma o Estado não dá o apoio para a continuação dos projetos ocorrendo então que ações que deveriam ser temporárias passem a ser duradouras porque senão o que seria de algumas escolas que só estão sobrevivendo pois tem gente que está agindo a seu favor?

Eu entendo a preocupação do senhor, pois realmente o Estado é quem deveria fornecer o melhor mas pense o que seria das crianças de escolas carentes se dependessem do Estado. Infelizmente essas ações solidárias não são possíveis em todos os lugares e muitas escolas tem que depender da “boa vontade” do Estado, mas eu sou a favor desse voluntariado pois ele tem dado certo com o apoio de toda sociedade. Pena também que a Escola Pública no Brasil dependa não da “caridade” mas só da coragem e boa vontade de pessoas que através destas vem tentando mudar a cara do nosso país.

Talvez essa situação um dia mude com o Estado e ação solidária caminhando juntos, mas enquanto isso não acontece a solução ainda é a ação da sociedade nas causas sociais.

Espero que o senhor reflita sobre isso e tente mudar sua opinião a respeito dessa ação solidária que está dando tão certo.

Obrigada pela atenção

T.F.

Carta V

Campinas, 06 de maio de 2001

José Ibiapino Ferreira,

Tive acesso às suas críticas feitas ao projeto “Amigos da Escola – Todos pela Educação”, as quais eu não concordo porque apresentam falhas que ressalto nesta carta.

O objetivo do projeto acima citado é fazer uma parceria entre a sociedade e o Estado, para que, juntos, possam melhorar o Ensino Público precário, ou seja, ele pretende ajudar e não substituir o Estado, desresponsabilizando-o assim, como você afirmou. É evidente que o projeto não vai aumentar magicamente a qualidade do Ensino Público, mas ele pode melhorá-lo aos poucos.

Em sua matéria, você criticou a forma como ocorre a ação do voluntariado, mas não explicou a razão de não concordar com ela e nem citou suas falhas. Na minha opinião, a forma como isso ocorre não importa, desde que traga benefícios para a escola e, conseqüentemente, para a sociedade mesmo que essa ação seja um favor ou uma caridade para a Escola Pública, ela é necessária, pois o Estado sozinho não se mostra capaz de proporcionar educação de qualidade para todos, já que o mesmo é muito lento. O voluntariado, de forma alguma, pode aumentar as desigualdades sociais, ao contrário, ele ajuda a melhorar a qualidade da Escola Pública, o que diminuiria as desigualdades sociais, pois o aluno incentivado estuda mais e, portanto, está mais preparado para o mercado de trabalho. É por isso que o dinheiro destinado a essas campanhas não é desperdiçado, já que os resultados obtidos são bons e visam o futuro dos alunos das Escolas Públicas.

O voluntariado na escola é uma forma de mostrar ao Estado que a educação pode e deve melhorar. É também uma forma da sociedade mostrar seu interesse e sua

preocupação com o futuro do país. E é por isso que as campanhas de voluntariado continuam fortes e que eu sou a favor delas.

Grata pela atenção.

V.P.F.

Carta VI

Campinas, 5 de maio de 2001.

Ilmo. Sr. José Ibiapino Ferreira.

Li seu artigo publicado via internet que criticava o projeto “Amigo da Escola” e confesso que fiquei estarecida frente a seus argumentos que em sua maioria apresentavam-se sem fundamentos.

O serviço voluntário, ao contrário do que o senhor pensa, nada mais é do que ações realizadas sem fins lucrativos com objetivos cívicos, culturais e educacionais auxiliando o Estado em suas atividades. Resumindo, é a prática da cidadania.

O projeto “Amigo da Escola” tem como intuito estimular o envolvimento da sociedade com a escola que, como o Senhor mesmo disse, é obviamente necessário. Através deste envolvimento, obtivemos, segundo pesquisa realizada pela Enfoque Pesquisa & Consultoria de Marketing, que 75% dos alunos tornaram-se mais estimulados, havendo também uma melhoria na disciplina e uma redução em relação à evasão escolar.

Obviamente, a escola pública não se tornou magicamente perfeita, apresentando ainda muitas falhas básicas. Porém, estas tendem a diminuir com a atuação da sociedade em conjunto com o Estado.

O Senhor se equivoca ao dizer que as verbas que deveriam ser destinadas à uma melhor remuneração dos professores e à manutenção de escolas são direcionadas às

campanhas do projeto. Obviamente estes profissionais em educação recebem salários realmente mesquinhos e muitas instituições escolares apresentam precárias instalações. Porém, isso se deve à corrupção que assola nosso país, em que políticos governam em benefício próprio. As verbas destinadas às campanhas provém, em sua maioria, de instituições privadas, sendo uma pequena parcela proveniente do Estado – parcela esta que quando comparada aos benefícios trazidos à população, torna-se realmente justo.

Realizações sociais, como a Campanha contra fome realizada pelo Betinho, Trote cidadão praticado em Universidades e simples Palhaços que freqüentam hospitais com o intuito de humanizar o ambiente; são outros bons exemplos de que o serviço solidário vêm ganhando à cada dia mais força e adeptos, contribuindo para o desenvolvimento social, apesar do senhor divergir de suas idéias.

Espero uma melhor reflexão de sua parte em relação à este assunto e perceba que a função destes projetos sociais não é a de extinguir o papel do Estado, e sim de auxiliá-lo em seus trabalhos.

Atenciosamente,

D.J.F.

Carta VII

“Apelo pela educação.com.br”

Campinas, 06 de maio de 2001.

Senhores organizadores do “Amigo da Escola – Todos pela Educação”

Sou aluna do curso normal, portanto estou diretamente ligada e informada sobre o que acontece na educação hoje; em virtude disso, resolvi escrever aos senhores para mostrar minha indignação a pouca importância e valor que o Governo brasileiro está reservando à Educação pública, desimportância e desvalorização a qual os senhores estão

sendo coniventes ajudando na organização desse projeto “Amigos da Escola – Todos pela Educação”.

Desimportância e desvalorização porque com os voluntários nas escolas diminui-se a responsabilidade de investimentos governamentais, investimentos que serão aplicados “não sei onde”, a Educação seria menos importante que outros setores como saúde, lazer, alimentação, etc? Na minha opinião não. Através da educação de qualidade o Brasil poderia ter cidadãos mais conscientes e informados que evitariam muitos problemas sociais nos quais hoje se investe muito dinheiro, exemplo disso é a saúde, muitas doenças podiam ser prevenidas se a população fosse informada sobre a prevenção. Outro fator que deve-se considerar, talvez o mais importante é a importância de pessoas especializadas para fazer alguns trabalhos dentro da escola; na maioria das vezes, esses voluntários não tem nenhum conhecimento de psicologia, legislação, etc. essenciais à prática educativa, o que pode causar às vezes traumas e baixa estima irreversíveis aos educandos o que acarretará ainda problemas futuros. Ninguém pode praticar medicina sem ser médico, é perigoso e ilegal. E a educação não se trata da mesma questão? Quem não considera perigosa a prática educacional somente prova que não está apto a realizá-la.

A própria Rede Globo mostrou uma reportagem que apresentava uma mulher que fazia merenda todos os dias na escola. Isso não seria uma desresponsabilização do Governo? Este é um trabalho que deve ser pago, e as pessoas pagam impostos para que o governo cumpra com sua obrigação.

Na apresentação desse projeto os senhores “dizem” que a repetência caiu 10% depois da implantação do projeto “Amigos da Escola...” isto é uma informação mentirosa já que o índice de repetência caiu, mas não pelo projeto e nem pela melhora da qualidade de ensino e sim pelo “incentivo” do MEC de “empurrar” os alunos, mesmo sem condições,

para que eles não repitam de ano, a prova disso está nos jornais e revistas, grande parte dos alunos de escolas públicas chegam à quarta série do ensino fundamental sem estarem alfabetizados. Dizer que um ou dois (essa costuma ser a média) voluntários na escola significam grande diferença para a taxa de reprovação é chamar os telespectadores do projeto (as pessoas do Brasil) de ignorantes.

Eu apelo para que os senhores organizadores do projeto “Amigos da Escola – Todos pela Educação” e a Rede Globo parem de enganar as pessoas e nos ajudem (ajudem o povo brasileiro) a lutar por uma melhor educação pública, financiada pelos nossos impostos e não contribuam ainda mais, na decadência e falta de valorização que se encontra esta instituição nos dias de hoje.

Agradeço a atenção.

T.M.S.R.

Carta VIII

Rede globo de Televisão “Amigos da escola”; é a solução?

Não pude deixar de ler um site sobre seu projeto “Amigos da escola”. Acredito que tiveram as melhores das intenções ao criar tal projeto, de melhorar as condições da escola Pública e trazer a família para à escola.

Conscientemente não vejo este projeto como uma boa solução para a precariedade das escolas públicas. Os problemas que ocorrem não serão resolvidos em apenas trazer à comunidade para a escola, para que estes assumam as tarefas em desfalque das escolas.

Primeiramente, devemos pensar no que o Governo está fazendo para melhorar o ensino. Será que os materiais didáticos, alimentação e remuneração digno para professores estão sendo cumpridos?

Não se deve por tais responsabilidades de “melhoria da escola” somente na mão da comunidade, pois esta tem como dever colocar o filho na escola e educa-lo e casa, à lem de participar em reuniões para que acompanhem o desenvolvimento escolar, não de ocuparem as tarefas de muitos profissionais que levaram anos estudando e agora estão desempregados.

Deveria-se, sim, criar um projeto para aumentar o grau de ensino, atividades para aumentar o conhecimento dos alunos para no futuro próximo estarem aptos para serem bons profissionais.

A Escola Pública não necessita só da família na escola, ou atividades extra-classe, mas de um investimento melhor e bem organizado para a fortificação do ensino.

Carta IX

Campinas, 06 de maio de 2001

Caros Amigos da Escola:

Venho por meio desta, apresentar-lhe minha opinião sobre esta campanha. Primeiramente, gostaria de parabenizá-los pelo trabalho e pela iniciativa de vocês, mas gostaria de lembrar-lhes que não é de favores ou caridades que a escola pública precisa, mas sim de uma defesa rigorosa, bem estruturada e de um ensino com boa qualidade e, isso é responsabilidade do Estado.

O problema não está na participação, a sociedade deve assumir a responsabilidade de ajudar as escolas, mas e o Estado? O que ele está fazendo para melhorar?

A sociedade paga impostos justamente para que o Estado cuide da educação e este não está cumprindo com sua obrigação.

Todos nós sabemos que o Ensino na Escola pública é ruim e só está melhorando agora com a participação dos voluntários. Gostaria de lembrar-lhes que devemos sim, ajudar a melhorar o ensino, mas não assumir responsabilidade do Estado.

Sem mais,

T.V.

Carta X

“Aos Amigos da Escola – Todos pela Educação”

Todos nós sabemos que a Rede Globo é a maior empresa de comunicação do país e que agora está com um projeto intitulando-se “Amigos da Escola”, que segundo sua apresentação o objetivo é a melhoria da escola pública.

Objetivam isto com o apoio da sociedade e do voluntariado, que não deixa de serem pessoas da própria sociedade. Além disso, pregam que a sociedade deve se responsabilizar pela escola pública.

Falando desse jeito, parece que vocês, dos “Amigos da Escola”, objetivam mais tirar a responsabilidade do governo na educação dos alunos da escola pública, do que fazer uma melhoria nesta área.

Já que a Rede Globo está tão interessada em melhorar o ensino público, deveria investir mais financeiramente do que ficar convocando a sociedade para ações de voluntariado. Vocês, “Amigos da Escola”, com um patrocinador como a Rede Globo têm dinheiro para melhorar muita escola pública, dando merenda, pagando salários atrasados de professores ou investindo na infra-estrutura das mesmas.

No projeto apresentado por vocês, em nenhum momento prega-se a informatização das escolas, a melhoria do ensino na rede pública ou fazer com que o governo invista mais na educação.

Todos nós sabemos que a Rede Globo tem poder para isso e só não faz por interesse próprio: não convém a ela dar estudo para o povo, melhorar o ensino fazendo as pessoas começarem a pensar, porque isto resultaria na ampliação da visão destas pessoas sobre o governo e assim descobririam que a sujeira que existe atrás do nosso governo é a própria Rede Globo.

A única coisa que esta empresa faz é enganar-nos com projetos como este de vocês. Já temos projetos demais sem desenvolvimento.

A sociedade não precisa e nem deve fazer o que é obrigação do Estado, principalmente se for através de ações voluntárias.

Por que a Rede Globo não paga pessoas para ajudar a escola pública? Tenho certeza que ela não precisa da solidariedade de ninguém, pois tem muito mais dinheiro que muitas famílias juntas.

Atenciosamente,

T.C.C

Carta XI

Campinas, 06 de maio de 2001.

Prezados Senhores Organizadores do Projeto “Amigos da Escola – Todos pela Educação”

Escrevo esta carta aos Senhores para manifestar meu desgosto para com a realização deste projeto.

Na minha opinião este projeto não condiz com a realidade brasileira, que é de um ensino precário.

Não adianta colocar pessoas para trabalhar na escola, se as pessoas que já estão lá não têm condições para trabalhar.

Mesmo que com os voluntários, o ambiente da escola melhore, não há melhora no ensino. O ensino é primordial, primeiro é necessario dar condições ao aluno para aprender e se tornar um cidadão conciente, e melhorar o conteudo ensinado para que seja condinzente com as necessidades futuras do aluno.

Acho que os Senhores deveriam realizar um projeto para valorizar aquilo que já temos, valorizar os professores, e não colocar um pai que “joga bola” no lugar dele. Se aprimorarmos os professores, e dermos condições a eles para que ensinem e formem alunos concientes da importância da educação, faremos com que todos se voltem para educação, chegando de uma forma muito melhor ao objetivo expresso pelos senhores.

Obrigado. Atensiosamente.

R.B.

Carta XII

Aos organizadores do “Amigos da Escola”.

Prezados “Amigos”,

Tive a oportunidade, assim como muitas outras pessoas, de estar a par do projeto desenvolvido pelos senhores, cujo intuito é fazer com que a comunidade interaja mais em todos os aspectos na vida escolar dos estudantes de escolas públicas. Sem dúvida esta participação é fundamental.

No entanto, creio que este projeto como vem sendo exposto não seja a melhor alternativa para melhorar a situação da escola pública. A escola já é ruim e, através deste tipo de campanha, tendemos a piorar a sua imagem, perpetuá-la e fazer com que, de certa forma, a sociedade acabe se responsabilizando. Esta responsabilidade é dever do Estado e não devemos deixar que este se livre de mais uma de suas obrigações.

A participação voluntária é muito importante, só que não da forma como está sendo incentivada e realizada. Ela deve partir da escola e da comunidade criando um elo mais forte entre eles. Deve ser um incentivo (e não uma caridade) à escola, melhorando sua imagem e desempenho, tanto social quanto educativo.

Não é porque a escola pertence a comunidade, que a responsabilidade desta última deve ser só dela. O Estado, juntamente com a sociedade, deve agir para a melhora das instituições públicas de ensino. Se a comunidade se responsabilizar integralmente pela escola ela acabará criando grandes danos à educação, que passará a ser necessidade da própria sociedade, devido ao mercado.

Os senhores, mais do que eu, também devem saber que os recursos que dão apoio à divulgação (através de diversos meios) para esta campanha poderiam – e deveriam, na minha opinião – estar sendo utilizadas para uma melhor remuneração dos profissionais da Educação, para a manutenção e construção de escolas, atividades extra, obtenção de materiais didáticos e, principalmente, o direito a merenda escolar aos estudantes, que em muitos casos os incentiva a frequentar as aulas. Devemos lembrar também que estes recursos não saem dos cofres de instituições privadas, mas saem também dos cofres públicos através de incentivos, isenções, dentre outras coisas.

Uma escola precisa ser bem estruturada, forte, organizada, capaz de criar cidadãos conscientes e capazes de serem grandes pessoas. Precisa de defesa vigorosa, não de favores. Todos têm direito a educação de melhor qualidade e esta é uma obrigação da escola.

A precariedade das escolas públicas não pode mais continuar sendo encoberta por campanhas, que através da participação da comunidade, acabam desresponsabilizando o Estado pela Educação.

A escola precisa da participação da comunidade e principalmente de uma ação rápida e inteligente do Estado para sua melhoria.

Queremos qualidade, não precariedade!

B.M.C.S., Amiga da Educação

Carta XIII

Senhores Organizadores

Estou lhes escrevendo para expressar minha posição diante de seu projeto, pois sou aluna de escola pública, portanto, conheço as precariedades que estas escolas mantém.

Sou contra este projeto porque, ao meu ver, o Estado está se desresponsabilizando pela Educação, mas ao mesmo tempo, querendo se mostrar muito preocupado, criando este e outros projetos.

Neste projeto encontra-se, em sua apresentação, um tópico que comenta o grande número de brasileiros que manifesta seu interesse em participar deste, mas não é simplesmente por boa vontade, e sim para não permitir que a escola entre em uma decadência cada vez maior.

Na realidade, a comunidade está se responsabilizando, ocupando cargos que deveriam ser preenchidos por profissionais do ramo.

É o Estado que deve se preocupar em manter a escola em condições para a educação de seus alunos de maneira justa.

Peço-lhes que reavaliem este projeto e vejam se realmente este é o modo certo de melhorar o ensino público e, também, se o Estado não tem outros meios para fazer com que isso aconteça.

Atenciosamente, RKM.

IV.3 – ANÁLISE DOS DADOS

Já relatei que ao escrever cartas para os meus diversos interlocutores, todos conhecidos, percebi que havia uma estrutura pré-estabelecida que, independente do assunto a ser tratado ou da pessoa para quem escrevia, se repetia, pois representava de fato a estrutura de uma carta argumentativa: saudações, explicação rápida de um motivo principal que me fazia escrever, comentários ou relatos da minha vida, perguntas pessoais sobre a pessoa a quem me referia, despedidas. Da mesma forma que percebi essa ordem nas minhas cartas, pude também observar que, nas cartas argumentativas dos alunos, ela estava presente, mas com particularidades que demonstravam claramente um modelo já conhecido e completamente distante do que esperávamos; os textos que tinha em mãos se assemelhavam muitas vezes às cartas comerciais (cobranças de banco, ofícios de prefeitura etc.).

Os trechos selecionados mostram uma seqüência de passos que o autor/aluno dá, e que se repete em todas as cartas, algumas vezes de forma simplista, e por isso deficiente na tarefa da persuasão, em outras, bastante convincente. São nos trechos em que se evidencia a interlocução que aparecem também as particularidades de cada um desses alunos, são ainda nestes momentos em que as *premissas da argumentação*, segundo Perelman, ficam mais evidentes.

Há uma grande quantidade de problemas de ordem gramatical presentes nas cartas dos alunos, problemas que variam de simples erros de grafia a sérios casos de incoerência, às vezes provocados pela má colocação das conjunções e conectivos em geral, ou ainda pela exposição equivocada das idéias. De qualquer forma, todos esses problemas podem ser

justificados pela pouca familiaridade com a escrita, de textos dissertativos em particular, e com a leitura.

A cada carta lida, é possível retirar as passagens dos trechos da coletânea, sempre presente e às vezes de forma bastante semelhante em todas as cartas. Já na maneira como os alunos se dirigem ao interlocutor, podemos identificar as diferenças de uma carta para outra, não apenas por terem escolhido interlocutores distintos, mas por deixarem ali o que têm de mais significativo e próximo de seu dia-a-dia: a subjetividade; esta evidencia a necessidade que sentem de persuadir seus interlocutores, ao seu modo. O meu interesse pela carta argumentativa se dá exatamente por verificar que é na interlocução que encontramos essa subjetividade e esta é a principal marca de argumentação desses alunos.

Para persuadir, o aluno procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor, por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis que possuem caráter ideológico, subjetivo, temporal; ele de fato se vê na tarefa de levar esse interlocutor à adesão aos argumentos apresentados.

Para os alunos, esta é uma tarefa difícil, principalmente por *desconhecerem* a pessoa para quem escrevem; no entanto, é provável que justamente esse desconhecimento lhes dê uma liberdade maior de serem ora agressivos, ora irônicos, atitudes que certamente só tomariam ou com alguém muito próximo ou com alguém absolutamente distante. A prévia determinação do interlocutor, apresentada no tema da carta argumentativa implica que tanto as metas a que o aluno se atribui como também a idéia que ele tem do modo como esse interlocutor, naturalmente pertencente a um grupo, deve ser caracterizado influencie, obviamente, os procedimentos da argumentação. O aluno deve ter clara a idéia de que esse interlocutor é escolhido não por suas qualidades, mas suas funções.

As alternâncias de comportamento ao longo da carta são necessárias na medida em que os alunos lembram que estão escrevendo para, e não falando com alguém, como procuro mostrar nos “passos” dados. A escrita que segue a norma culta padrão deveria, então, estar presente em algum momento, a não ser que o aluno vestisse a **máscara** de um trabalhador rural, por exemplo, ou de alguém que não teve acesso ao registro padrão, e daí a sua escrita não poderia seguir a norma culta. Mas como é que alunos que durante a sua vida escolar tiveram pouco acesso à leitura de livros, jornais, revistas, poderiam utilizar a norma culta padrão tão facilmente numa carta? Dentre os alunos cujos textos foram selecionados, há os que têm em casa apenas a Bíblia, que, embora traga uma linguagem formal e absolutamente de acordo com a norma culta, não é um modelo fácil para o uso destes alunos.

A importância que procuro dar à interlocução é justificada por ser este o principal meio de argumentação para esses alunos. Isso se deve à função da carta argumentativa: **persuadir** o interlocutor, segundo a definição dada por Perelman (1996), e *não* convencê-lo, como acontece nas dissertações. Ao comparar as dissertações desses mesmos alunos com as suas cartas, pude perceber que não há naquelas ironia, agressividade ou necessidade de aproximação ao leitor. Nas cartas, ao contrário, estes são os recursos mais utilizados para a argumentação, como apresentados nas premissas. A focalização da minha pesquisa é, portanto, **a análise da interlocução como poder de persuasão.**

De cada texto lido, estarei retirando, primeiramente, trechos que evidenciam uma sequência de ***Passos Dados*** pelos alunos na produção de uma carta argumentativa segundo a concepção deles; veremos que alguns desses passos se repetem em quase todas as cartas por corresponderem de fato aos elementos composicionais desse tipo de texto; outros por serem bastante recorrentes na maioria das cartas lidas e se tornarem então característica

marcante. O primeiro grupo contém os exemplos que correspondem a essa sequência e serão separados em *categorias* distintas. Ao segundo grupo pertencem os exemplos que mostram claramente como determinadas marcas de interlocução caracterizam a tentativa de persuasão desses alunos; são as **Premissas na Interlocução**. Deve ficar claro que tanto nos exemplos do primeiro como nos do segundo grupo há interlocução, mas não necessariamente em todas as categorias.

IV.3.1 – OS PASSOS DADOS

Categoria 1: Títulos

De início, o que me chamou a atenção foi a estrutura visual das cartas. Há alunos que viam a necessidade de colocar título na carta, da mesma forma que este é uma exigência para as dissertações e para as narrações. Os trechos apresentados abaixo terão alguns segmentos postos em negrito, para evidenciar os aspectos anunciados:

a)

“Apelo pela educação.com.br”

Campinas, 06 de maio de 2001

Senhores organizadores do “Amigo da Escola – Todos pela Educação”

(carta VII)

b)

Rede Globo de televisão “Amigos da escola”, é a solução?

Não pude deixar de ler um site sobre seu projeto “Amigos da escola”.

(carta VIII)

Categoria 2: Estilo

A pouca familiaridade dos alunos com a escrita deste tipo de texto fez com que eles recorressem a *modelos reconhecidos de carta*; surgiam então diferentes estilos: desde a estrutura absolutamente informal e breve do bilhete, em que se criava uma intimidade exagerada, ou não havia a preocupação em datá-la, ao mais formal ofício, com datação no canto esquerdo da página e todos os pronomes de tratamento indicando formalidade; estes apareciam geralmente de forma equivocada, misturando o pronome de tratamento de terceira pessoa com possessivos de segunda do plural. A adoção de determinado estilo nos diferentes níveis de formalidade não parecia ser consciente ou proposital na maioria das cartas.

Além disso, é freqüente o aluno recorrer à estrutura congelada “*venho por meio desta*” comum nas cartas oficiais:

a)

Caro José,

Diante do pasmem que tive ao ler o texto publicado por você na internet – onde ataca o projeto “Amigos da Escola” – me senti obrigado a contesta-lo.

(carta I)

b)

Campinas, 06 de maio de 2001

Prezado José Ibiapino Ferreira

(carta III)

c)

Campinas, 5 de maio de 2001.

Ilmo. Sr. José Ibiapino Ferreira.

(carta VI)

d)

Campinas, 06 de maio de 2001

Caros Amigos da Escola:

Venho por meio desta apresentar-lhe *minha opinião sobre esta campanha. Discordo de vosso trabalho apresentado no site do Amigos da Escola porque vejo que os senhores estão assumindo a responsabilidade do Estado na tarefa de salvar a escola pública.*

(carta XIV)

Categoria 3: Apresentação e Justificativa

Em praticamente todas as cartas encontram-se *a apresentação da pessoa que escreve e a justificativa para a escrita da carta* como uma exigência mesma da estrutura da carta:

a)

Senhores Organizadores do “Amigo da Escola – Todos pela Educação”

Sou aluna do curso normal, *portanto estou diretamente ligada e informada sobre o que acontece na educação hoje; em virtude disso, resolvi escrever aos senhores para mostrar minha indignação a pouca importância e valor que o governo brasileiro está reservando à Educação pública, desimportância e desvalorização a qual os senhores estão sendo coniventes ajudando na organização desse projeto “Amigos da Escola – Todos pela Educação”.*

(carta VII)

b)

Senhores Organizadores

Estou lhes escrevendo para expressar minha posição diante de seu projeto, pois sou aluna de escola pública, portanto, conheço as precariedades que estas escolas mantém.

(carta XIII)

Categoria 4: Pedidos e Despedidas

Ao final da carta, o autor espera, com pedidos, sugestões ou convites ao interlocutor, *certificar-se de que argumentação teve o efeito esperado*, ou seja, de que realmente conseguiu, se não fazer com que seu interlocutor mudasse de idéia, e portanto passasse a concordar com ele, autor, pelo menos que refletisse sobre o que foi dito em toda a carta. Este *passo* é bastante recorrente nas cartas, podendo ser confundido com os elementos composicionais da carta por aparecer, sempre, exatamente antes da despedida e quase no mesmo *bloco* dela. Esta vem marcada novamente de acordo com o modelo já conhecido das cartas formais (“atenciosamente”, “sem mais”); por último a assinatura com apenas as iniciais dos alunos - um pedido dos elaborares das provas para que os alunos não se identifiquem:

a)

Espero que o senhor reflita sobre isso e tente mudar sua opinião a respeito dessa ação solidária que está dando tão certo.

Obrigada pela atenção

T.F.

(carta IV)

b)

Peço-lhes que reavaliem este projeto e vejam se realmente este é modo certo de melhorar o ensino público e, também, se o Estado não tem outros meio para fazer com que isso aconteça.

Atenciosamente,

R.K.M.

(carta XIII)

c)

Espero uma melhor reflexão de sua parte em relação à este assunto e perceba que a função destes projetos sociais não é a de extinguir o papel do Estado, e sim de auxiliá-lo em seus trabalhos.

Atenciosamente,

D.J.F.

(carta VI)

d)

Eu apelo para que os senhores organizadores do projeto “Amigos da Escola – Todos pela Educação” e a Rede Globo parem de enganar as pessoas e nos ajudem (ajudem o povo brasileiro) a lutar por uma melhor educação pública, financiada pelos

nossos impostos e não contribuam, anda mais, na decadência e falta de valorização que se encontra esta instituição nos dias de hoje.

Agradeço a atenção

T.M.S.R.

(carta VII)

IV.3.2 – AS PREMISSAS NA INTERLOCUÇÃO

Neste segundo grupo, veremos como as marcas de interlocução que caracterizam a tentativa de persuasão desses alunos correspondem às **premissas da argumentação** segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca. Estarei renumerando as categorias neste grupo.

*Categoria1: **Discordância***

Aparece, na seqüência à apresentação da pessoa que escreve e da justificativa para a escrita da carta – *Categoria 3* do primeiro grupo - *a afirmação do posicionamento contrário ao do interlocutor:*

a)

Sou contra este projeto** porque, ao meu ver, **o Estado** está se desresponsabilizando pela Educação, mas ao mesmo tempo, **querendo se mostrar muito preocupado, criando este e outros projetos.

(carta XIII)

Este seria o argumento baseado nos **lugares da qualidade**, em oposição ao da *quantidade*: o aluno reconhece que o Estado tem lançado alguns projetos de educação, não para assumi-los, de fato, mas para *terceirizá-los* aos voluntários do projeto *Amigos da Escola*. Nesse sentido, o número de projetos criados, se não tiverem efetivamente o apoio, pelo menos financeiro, do Estado não tem valor argumentativo.

b)

Prezados Senhores Organizadores do Projeto “Amigos da Escola – Todos pela Educação”

Escrevo esta carta aos Senhores para manifestar meu desgosto para com a realidade brasileira que é de um ensino precário.

Na minha opinião este projeto não condiz com a realidade brasileira, que é de um ensino precário.

Não adianta colocar pessoas para trabalhar na escola, se as pessoas que já estão lá não têm condições para trabalhar.

(carta XI)

Novamente aqui o argumento dos **lugares da qualidade** prevalece ao da quantidade: há já um número de pessoas que trabalha na escola pública, mas não são oferecidas a elas condições dignas de trabalho, portanto, de que adiantaria mais gente, no caso os voluntários?

c)

Ilmo. Sr. José Ibiapino Ferreira.

Li seu artigo publicado via internet que criticava o projeto “Amigo da Escola” e confesso que fiquei estarrecida frente a seus argumentos que em sua maioria apresentavam-se sem fundamentos.

O serviço voluntário, ao contrário do que o senhor pensa, nada mais é do que ações realizadas sem fins lucrativos com objetivos cívicos, culturais e educacionais auxiliando o Estado em suas atividades. Resumindo, é a prática da cidadania.

(carta VI)

Nesta passagem, a aluna, *estarrecida* e visivelmente indignada, faz uso dos **lugares do existente**: estes afirmam a superioridade do que existe, do que é atual, do que é real, sobre o possível, o eventual, o impossível. Nesse sentido, ela reforça o desconhecimento do interlocutor a uma *coisa* que de fato existe: o exercício da cidadania por parte dos voluntários do *Projeto Amigos da Escola*, ao contrário do que *pensa* este interlocutor.

O que temos, na verdade, como é possível recuperar no manifesto contrário ao projeto publicado por este interlocutor (José Ibiapino Ferreira), é que este não nega a ação solidária – e até mesmo o ato de cidadania dos voluntários – mas não a defende e nem a reconhece como válida ou necessária diante dos incontáveis problemas que a escola apresenta e que não são solucionados por esses *Amigos*. Dessa forma, a aluna pressupõe que ele desconheça, então, o trabalho de cidadãos dos voluntários.

d)

Em sua matéria, você criticou a forma como ocorre a ação do voluntariado, mas não explicou a razão de não concordar com ela e nem citou suas falhas. Na minha opinião, a forma como isso ocorre não importa, desde que traga benefícios para a escola e, conseqüentemente, para a sociedade mesmo que essa ação seja um favor ou uma

caridade para a Escola Pública, ela é necessária, pois o Estado sozinho não se mostra capaz de proporcionar educação de qualidade para todos, já que o mesmo é muito lento. O voluntariado, de forma alguma, pode aumentar as desigualdades sociais, ao contrário, ele ajuda a melhorar a qualidade da Escola Pública, o que diminuiria as desigualdades sociais, pois o aluno incentivado estuda mais e, portanto, está mais preparado para o mercado de trabalho. É por isso que o dinheiro destinado a essas campanhas não é desperdiçado, já que os resultados obtidos são bons e visam o futuro dos alunos das Escolas Públicas.

(carta V)

O trecho em destaque apresenta uma argumentação tipicamente pertencente à premissa da **hierarquia abstrata**, como a que expressa a superioridade do justo sobre o útil. À medida que o aluno apresenta a discordância dele próprio aos argumentos do interlocutor, ele vem hierarquizando uma seqüência de atos que se justificam pela utilidade imediata que esses atos proporcionam. Esse tipo de argumento estaria também bastante próximo dos **lugares da ordem**, pois, de alguma forma sugere a superioridade da ação anterior sobre a posterior.

Categoria 2: Aproximação

Um recurso fortemente utilizado para a *aproximação* entre o autor e o interlocutor é a *pergunta retórica*, que, longe de ser identificada como falta de elementos coesivos à argumentação, é forte marca de interlocução na medida em que coloca o interlocutor à prova, numa situação de persuasão a ser constatada, se a questão for respondida com “bom senso”:

a)

O Senhor deveria saber que a melhoria das escolas, com a intervenção de voluntários não é mágica, e sim trabalho e esforço daqueles que vêm na solidariedade um Brasil melhor e mais igualitário. Em nenhum momento eu vejo a clareza de que a sociedade deva assumir a responsabilidade do Estado e sim uma campanha de conscientização de que se todos compartilharem há uma melhora para todos, o Senhor não concorda? Há também na campanha e que fica muito explícito que é a solidariedade, pois se fosse obrigatório deveria haver punição para os que não ajudam.

(carta III)

Também aqui o aluno lança mão dos **lugares do existente**, vendo o que, para ele, é real, e não um passe de mágica, embora este o seja para o interlocutor; há para este aluno, uma campanha de conscientização e, como na carta anterior, um ato de solidariedade nas ações dos voluntários, e não uma transferência de ações – do Estado, para a sociedade – como afirma o interlocutor José Ibiapino.

b)

[Há] Desimportância e desvalorização porque com os voluntários nas escolas diminui-se a responsabilidade de investimentos governamentais, investimentos que serão aplicados “não sei onde”, a Educação seria menos importante que outros setores como saúde, lazer, alimentação, etc? Na minha opinião não. Através da educação de qualidade o Brasil poderia ter cidadãos mais conscientes e informados que evitariam muitos problemas sociais nos quais hoje se investe muito dinheiro,

exemplo disso é a saúde, muitas doenças podiam ser prevenidas se a população fosse informada sobre a prevenção.

(carta VII)

Neste exemplo, o aluno utiliza o argumento pertencente aos **lugares da ordem**, que *afirmam a superioridade do anterior sobre o posterior*, mas de forma aparentemente invertida, como se o interlocutor, e não o aluno, tivesse priorizado algo menos importante, ou pelo menos colocado coisas de mesmo peso em graus distintos de relevância. Nesse sentido, o que seria mais importante, dentre as necessidades básicas de uma sociedade, se todas as que o autor cita – educação, saúde, lazer, alimentação – possuem o mesmo peso, justamente por serem básicas?

c)

Ninguém pode praticar medicina sem ser médico, é perigoso e ilegal. E a educação não se trata da mesma questão? Quem não considera perigosa a prática educacional somente prova que não está apto a realizá-la.

(carta VII)

A mesma carta apresenta novamente uma pergunta retórica que traz um indicativo de argumentação pertencente a *lugares*, desta vez aos lugares derivados do **valor da pessoa**. Estes estão vinculados à dignidade, ao mérito, à autonomia da pessoa. No trecho em questão, vemos que a figura do médico lhe dá o mérito para exercer a medicina, da mesma forma que deveria ser o educador o responsável pela educação dos alunos, e não o voluntário que exerça outra profissão (ou o pai ou a mãe). Ali, o aluno supõe que o voluntário efetivamente exerça a profissão de educador, assumindo uma sala de aula, por exemplo. De acordo com o projeto “Amigos da Escola”, no entanto, esse voluntário

exerceria uma função diversa, mas não exatamente a do professor: um pai que joga bola com os alunos, por exemplo, não é o professor de Educação Física, mas, para o aluno, é a substituição imediata deste profissional. No entanto, não parece haver problema nos pais que assumem a tarefa de servir a merenda ou fazer a segurança da escola, por exemplo. Desta forma, o **valor da pessoa** é pressuposto pela sua autonomia profissional.

Categoria 3: Ironia

Sem ter certeza de que a argumentação é válida por ela mesma, o aluno tenta não a agressão imediata ao interlocutor, mas a *ironia*, uma sutileza que não o ofenda diretamente:

a)

Caros Amigos da Escola:

Venho por meio desta, apresentar-lhe minha opinião sobre esta campanha. Primeiramente, gostaria de parabenizá-los pelo trabalho e pela iniciativa de vocês, mas gostaria de lembrar-lhes que não é de favores ou caridades que a escola pública precisa, mas sim de uma defesa rigorosa, bem estruturada e de um ensino com boa qualidade e, isso é responsabilidade do Estado.

(carta IV)

Aqui o aluno sugere uma concordância com o interlocutor, parabenizando-o, mas em seguida desfaz essa idéia e parte ironicamente à discordância. O argumento em evidência traz a idéia ressaltada nos **valores concretos**, que estão vinculados a um objeto particular; no trecho da carta IV, este objeto seria representado pelo Estado, cuja função, para o aluno, é bastante clara e deve ser cumprida.

As **cartas II e X** parecem ser um manifesto absoluto de indignação ou para com o interlocutor (carta X) ou para com a questão colocada ao aluno para a discussão (carta II).

Aqui veríamos um apelo desnecessário à argumentação violenta. De acordo com as premissas apresentadas, o mais próximo de uma argumentação que, longe de persuadir, mais provoca a discordância, seria a relacionada aos **valores abstratos** dado seu caráter revolucionário, vinculado à mudança; no entanto, estes valores, se levados ao extremo, são inconciliáveis. As duas cartas podem exemplificar a falha na tarefa que o aluno tem de persuadir o seu interlocutor justamente por adotarem essa postura extremista.

Por fim, toda a **carta XII** justificaria uma argumentação baseada no **lugar da essência** por um único detalhe: a identificação, ao final da carta, seguindo as iniciais de seu nome, correspondente a um representante bem caracterizado e portanto a um grupo competente para realizar a ação que lhe é atribuída. O fato de a aluna dizer que é ‘Amiga da Educação’ – e não da Escola - a particulariza, ao mesmo tempo que a exclui do grupo de voluntários que efetivamente participam do projeto “Amigos da Escola”. A opção clara de utilizar um termo que traga à tona a campanha contrária promovida pelos estudantes de pedagogia – esta, denominada “*Amigos da Escola – Inimigos da Educação*” – deixa toda a argumentação utilizada na carta condicionada à fala deste grupo.

(FECHAR TEXTO)

O tema da carta argumentativa do vestibular Unicamp 2000 pedia aos candidatos que escrevessem a um congressista a fim de que este defendesse a criação de um novo órgão federal de controle do uso e distribuição da água: ANA (Agência Nacional da Água). A carta abaixo, selecionada para a amostra nesta dissertação, faz parte de uma publicação da comissão responsável pelo vestibular Unicamp (COMVEST) que divulga, entre outras, as melhores redações das três propostas oferecidas, consideradas por este vestibular como “acima da média” dos candidatos.

São Paulo, 28 de novembro de 1999.

Senhor deputado Cézar Campos,

Soube, por meio de jornais e revistas, que o senhor é contrário à criação da ANA (Agência Nacional da Água), alegando que seria mais um dos “onerosos e espalhafatosos órgão do governo. Como cidadã, concordo com o senhor: há inúmeros órgãos governamentais ineficientes e burocráticos. Porém, como Engenheira Sanitária, vejo a necessidade de intensificar as políticas de proteção ambiental de todas as maneiras possíveis.

Certamente o senhor sabe da importância da água dentro de uma sociedade, não apenas para a saúde da população, mas também em termos econômicos. E, certamente, o senhor não é contrário à punição de quem faz mal uso desse bem, tais como indústrias pesadas e poluidoras. Há também grandes usuários que, mesmo sem poluir a água, fazem uso dela – e isso, estando certo ou não, é uma grave agressão ao meio ambiente, e que, portanto, merece também uma “punição” (taxas e tributos maiores que os pagos por cidadãos comuns). Pois bem, a Lei já dá conta desse tipo de regulamentação, cobrando inclusive pesadas multas de quem polui e, em alguns casos, determinando a prisão em até cinco anos.

Contudo, Senhor Campos, sabemos que a lei é raramente cumprida, mesmo em se tratando de uma questão de vital importância e prioridade. Os órgãos governamentais tradicionais, quer por corrupção, quer por ineficiência, já não dão conta da fiscalização sequer, quem dirá da punição. É por razões como essas que a criação da ANA se faz urgente e necessária.

A prioridade da ANA seria a fiscalização e punição, portanto. Funcionaria como uma espécie de “órgão de defesa da água”, estando subordinada diretamente ao

Ministério do Meio Ambiente. A agência teria poder de ação tanto sobre a esfera pública quanto sobre a privada, podendo multar, inclusive, programas governamentais que se mostrassem prejudiciais ao Meio Ambiente. Seus processos jurídicos deveriam ter prioridade em tribunais, ou então seriam julgados por juízes especiais, designados apenas para essa função, haja vista a importância da água como bem econômico, social e geopolítico – o Brasil ainda não tem problemas com países vizinhos por conta de recursos hídricos, mas essa situação pode vir a ocorrer um dia.

Por isso é preciso que haja desde já conscientização. O governo não pode, tal como representante legítimo da sociedade, fechar os olhos aos abusos que vêm sendo cometidos em relação à “água brasileira”.

Outro ponto importante da criação da ANA, e aparentemente o que mais causa a sua rechação à criação da agência, é a ineficiência das empresas estatais. Para burlar esse fato, a ANA deveria ser um órgão misto, do qual participariam governo, ONG's e representantes diretos de vários setores da sociedade.

No caso da poluição dos mananciais, por exemplo, seriam feitas auditorias entre a ANA, ONG's e representantes da população que habita o a região. Além disso, haveria ouvidorias para a denúncia de órgãos que estivessem utilizando mal os recursos hídricos. Essa me parece ser a mais democrática e honesta maneira para que a ANA possa realmente dar certo, sem se tornar “onerosa e espalhafatosa”.

Contudo, isso não basta para que a ANA dê certo. É necessário, antes de qualquer coisa, a conscientização da população acerca da importância – e da limitação – dos recursos hídricos. E o governo é o órgão mais indicado para esse projeto de reeducação ambiental.

*Nós, cidadãos conscientes, esperamos uma resposta séria de vocês,
governantes e representantes da sociedade.*

Atenciosamente, C.B.M.

V – CONCLUSÃO

O foco central desta pesquisa foi a verificação do poder de persuasão que aparece na carta argumentativa voltada para o vestibular, fundamentada no modelo teórico de argumentação proposto por Perelman & Olbrechts-Tyteca em seu *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*.

Procurei enfatizar a distinção feita pelos autores sobre os atos de *persuadir* e *convencer*. Enquanto o **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor, por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um “auditório particular”.

Também a definição que os autores propõem de *auditórios* foi trabalhada nesta dissertação, com prioridade a dois deles: o *auditório universal*, que conduz a certezas, e o *auditório particular*, exposto a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados. Aqui, apenas esses dois auditórios foram relevados porque a eles pertencem “os leitores” das cartas argumentativas analisadas. Deve ser levado em conta que não é apenas o interlocutor a quem é destinada a carta que participa ativamente do processo de **persuasão**, mas também o professor ou o corretor do vestibular, que acaba por julgar a argumentação utilizada; este último, de acordo com os auditórios apresentados pelos autores como privilegiados a julgar uma argumentação, pertenceria ao *auditório universal*. O interlocutor do aluno, por sua vez, ao auditório particular.

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca, os acordos ou *premissas da argumentação* pertencem a duas categorias: a relativa ao **real** – que comportaria os fatos, as verdades, e as

presunções - e outra ao **preferível** – que conteria os valores, as hierarquias e os lugares do preferível. Se tudo o que se presume versar sobre o *real* se caracteriza por uma pretensão de validade para o auditório universal, e o que versa sobre o *preferível*, o que nos determina as escolhas, será ligado a um ponto de vista de um auditório particular, escolhi, para este trabalho, apenas a segunda categoria, a do **preferível**, por esta ser a mais próxima da argumentação utilizada pelos alunos na elaboração da carta argumentativa, já que, para este gênero, falamos de um **auditório particular**.

De acordo com a análise feita nesta dissertação, foi possível perceber que, na situação específica de vestibular, os examinadores das cartas argumentativas produzidas pelos alunos encarnam o auditório universal, uma vez que o *grupo* a que pertencem (professores, corretores) não corresponde ao mesmo grupo a quem são destinadas as cartas. Neste sentido, dada a distinção entre os atos de *persuadir* e *convencer* seria possível pensarmos, então, que o interlocutor da carta *deve* ser **persuadido**; já o professor ou o corretor, pertencente ao auditório universal, **convencido**.

Ora, mas se as premissas da argumentação utilizadas pelos alunos - e claramente percebidas em toda a interlocução, como procurei mostrar na análise das treze cartas argumentativas – pertencem à categoria do preferível, e, portanto, **são próprias de um auditório particular**, o que temos, de fato, é a **persuasão**.

No entanto, os próprios autores do *Tratado* admitem que “a distinção entre diversos auditórios é muito mais incerta, e isso ainda mais porque o modo como o orador imagina os auditórios é o resultado de um esforço sempre suscetível de ser retomado”. O aluno sabe que, na situação de produção de redações voltadas para o vestibular, estas alcançam um *único leitor*, ou pelo menos um único grupo: o corretor. Disto podemos supor que o próprio aluno não tem como certo o seu auditório, e, em muitos momentos da produção escrita dele,

fica clara esta dúvida, quando, ao invés de carta, ele acaba por escrever uma dissertação e “esquece” completamente a interlocução obrigatória para esse gênero ou as premissas de argumentação da carta que pretende ser persuasiva.

O gênero *carta* se altera, pois passa a ser avaliado como um outro texto que não a carta argumentativa (ou o texto persuasivo), como normalmente é reconhecida em qualquer edição pública (jornais, revistas etc.), mas um novo gênero voltado única e exclusivamente para o vestibular, em que apenas o convencimento, como ocorre na avaliação das dissertações, parece ser considerado.

Se pensarmos que, dentre as premissas da argumentação, os *lugares do preferível* formam um arsenal indispensável, do qual, de um modo ou de outro, quem quer persuadir outrem deverá lançar mão, mas que por ser visto hoje, de forma pejorativa, como o *lugar-comum*, só se pensando, portanto, em sua banalidade, e ignorando-lhes o valor argumentativo, enfim, se estes *lugares* fossem melhor estudados, considerando-se não a sua generalidade, mas a particularidade que também apresentam, poderíamos ver mais “adesões de espírito” às teses apresentadas. Para isto, os textos que melhor demonstrariam o uso deste recurso são os persuasivos, em particular, as cartas, pela forte e necessária interlocução que mantêm.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. B. et al. *Vestibular UNICAMP: Redação*. São Paulo: Globo, 1993.

ABAURRE, M. B. M. & CHARNET, E. M. R. Apresentação. In: Pró-Reitoria de Graduação, Comissão Permanente para os Vestibulares. *Dissertações do Vestibular Unicamp-99*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica*. São Paulo: Ediouro, 1988.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é falar*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONKART J. P. L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? In: *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 102, 1993. pp.23-27.

DOLZ, J. & SCHENEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite – elements de réflexions à propos d'une expérience romande. In: *Enjeux*. 1996. pp. 31-49.

FIAD, R. S. Estilo e Homogeneidade: Análise de Textos Universitários, in: *Estudos Lingüísticos XXII*. Anais dos Seminários do GEL, vol. I. Ribeirão Preto, 1993.

GERALDI, J.W. A Prática Escolar sob Escrutínio. In: *Anais do VIII Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC. Vol. II, pp. 27-47.

GRICE, P. *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

GUSMÃO, A. *Cartas*. Portugal: Imprensa Nacional e Casa da Moeda: maio/1981.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. *Argumentação e Linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LE MOS, C. Redações no Vestibular: algumas estratégias. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 23, dez. 1977.

MANGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1989.

MARQUES, J. G. *A Redação no Vestibular: O Uso da Coletânea e a Intertextualidade*.
Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, 1997.

ORTEGA Y GASSET, J. *Dificuldade da leitura*. Trad. Sérgio Danese e Débora Barenboim. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1983.

OLSON, D. R. *O Mundo no Papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

OSAKABE, H. Redações no Vestibular: Provas de Argumentação. In: *Cadernos de Pesquisa* nº 23, dez. 1977.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas [1969]. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. pp. 311 – 319

_____ *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio* [1975].
Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÉCORA, A. *Máquina de Gêneros*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

_____ *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PERELMAN C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ROCCO, M.T.F. Redação no Vestibular. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 26, jul/1979.

SANTOS, S. N. G. *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar escrita*. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, 1999.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cortez, 1974.

SEARLE, J. R. *Intencionalidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHENEUWLY, B. Contradiction and development. *European Journal of Psychology of Education*, nº 9, 1994. pp. 281 – 293.

VIDON, L. N. *Individualidade e Escolarização: estilos em conflito*. Dissertação de Mestrado. IEL, UNICAMP, 1999.

VIEIRA, Padre Antônio. *Cartas*. Vol. XIV. São Paulo: W.M. Jackson, 1949.